

Université de Montréal

La collaboration entre les instances gouvernementales et les communautés autochtones non conventionnées en éducation au Québec. Une analyse documentaire des aspirations des communautés autochtones non conventionnées à l'autonomie.

par Quentin Genevrier

Département d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.) en administration de l'éducation

Juillet 2017

© Quentin Genevrier, 2017

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

La présente étude s'intéresse aux politiques éducatives de la maternelle, du primaire et du secondaire, dans les communautés autochtones non conventionnées du Québec. L'étude sera basée sur une analyse documentaire des aspirations des organismes autochtones québécois en éducation (2002-2014). Elle vise à saisir et comprendre le mode de collaboration institutionnel encouragé par les autorités autochtones en clarifiant les aspirations autochtones. Cette démarche exploratoire nécessitait de recueillir les données par une analyse de contenu manifeste des aspirations collectives et publiques des organismes représentatifs autochtones québécois en éducation. Le cadre d'analyse élaboré, inspiré de la typologie de Wyatt (2008) sur les différents modes de collaboration possibles entre autochtones et gouvernements en matière de gestion forestière, a permis la compréhension des données et leur interprétation. Deux apports nous paraissent solides et décisifs. D'une part, l'adaptation de la typologie de Wyatt (2008) donne un cadre de référence pertinent dans le champ de l'éducation. D'autre part, son utilisation nous a permis de clarifier les aspirations autochtones et le modèle de collaboration correspondant, dit de « pleine autonomie » : ce sont les autochtones qui définiraient les pratiques et les institutions qu'ils souhaitent développer et permettre sur leur territoire. Enfin, l'explicitation des aspirations des autorités autochtones au niveau éducationnel a mis en lumière leur caractère homogène, pragmatique et non subversif. Deux réserves : les aspirations des organismes représentatifs peuvent ne pas refléter celles de tous les membres de leurs communautés, et elles ne sont pas un indicateur des accords qui pourraient intervenir.

Mots-clés : politiques éducatives, Québec, partenariat, collaboration, projet éducationnel, autochtone, autonomie, Premières Nations.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

This study focuses on education policies, from kindergarten to high school, in specific indigenous communities from Quebec. It takes the form of a documentary analysis of Quebec indigenous organisations' claims or (expectations) in education (2002–2014). It aims at prospectively enlightening the process of reshaping the collaborative relationship of institutions in education, as it is recommended by many local and national leaders from both sides; and intends to do so by objectifying and clarifying indigenous expectations in the matter. This exploratory study allowed us to collect data through a manifest content analysis of representative bodies' collective and public claims in education. The reference framework that was conceived, inspired by Wyatt's (2008) typology of different types of institutional collaboration between indigenous communities and local governments in forestry management, allowed us to successfully comprehend and interpret the data. The results reveal two main and solid contributions to this field of study. First, the adaptation of Wyatt's (2008) typology works successfully in the field of educational administration. Second, it allowed us to clarify indigenous expectations in education and deduct the associated collaboration model, it is one of full autonomy where indigenous communities could define the institutions and institutional practices they want to develop and allow on their territories. At last, the indigenous educational project appears homogenous, pragmatic and non-subversive. More studies are needed on this aspect. We must temper those conclusions by stating that the claims of representative bodies do not necessarily represent the views of all local communities and that those claims cannot be understood as indicators to final agreements.

Mots-clés : education policies, Québec, partnership, collaboration, educational projects, indigenous, First Nations, autonomy.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	II
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
MEMBRES DU JURY	VII
REMERCIEMENTS	VIII
LISTE DES SIGLES	IX
LISTE DES TABLEAUX	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE	4
1.1. Identité culturelle et éducation : horizon juridique international	5
1.1.1. L'objectif premier du droit à l'éducation : l'épanouissement des personnes	5
1.1.2. L'identité culturelle en éducation	6
1.1.3. La prise en compte des besoins éducatifs fondamentaux	6
1.1.4. Un équilibre à trouver dans la collaboration	7
1.2. Identité culturelle et éducation : l'histoire de l'éducation autochtone au Québec	8
1.2.1. Les traditions éducatives autochtones	8
1.2.2. La colonisation par l'éducation	9
1.2.3. Les mouvements de préservation culturelle et de revitalisation linguistique	10
1.3. Identité culturelle et éducation : réalités actuelles au Québec	12
1.3.1. La répartition des pouvoirs entre le fédéral et le provincial	12
1.3.2. Les différentes situations éducatives de l'éducation autochtone au Québec	14
1.3.3. L'organisation des services éducatifs aux autochtones au Québec	18
1.3.4. Les indicateurs de cheminement et de réussite de l'éducation autochtone au Québec	24

CHAPITRE 2 : L'ÉTAT DE LA QUESTION	29
2.1. Pour l'instauration de nouvelles formes de collaboration	30
2.2. Les obstacles à la collaboration en éducation au Québec	33
2.2.1. La difficile reconnaissance de l'autonomie des communautés autochtones en éducation	33
2.2.2. Un projet éducationnel ni homogène ni explicite	36
2.3. L'émergence d'approches et de pratiques novatrices	37
2.3.1. Les pistes de résolutions à l'étude en éducation autochtone	38
2.3.2. Les savoirs et pratiques éducatives adaptées	43
CHAPITRE 3 : LA PROBLÉMATIQUE ET L'OBJET DE LA RECHERCHE	56
3.2. L'objet et l'objectif de la recherche	58
3.2. Trois questions	59
CHAPITRE 4 : L'ANGLE DISCIPLINAIRE, LES CONCEPTS ET LE CADRE D'ANALYSE	61
4.1. La recherche d'un angle disciplinaire	62
4.2. La définition de quelques concepts	63
4.3. Le cadre d'analyse	66
4.3.1. La recherche d'un cadre d'analyse approprié	66
4.3.2. La typologie des ententes forestières de Wyatt	67
4.3.3. Un cadre inspiré de Wyatt pour l'éducation	74
4.3.4. La correspondance de la typologie adaptée aux objectifs de recherche	80
CHAPITRE 5 : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	84
5.1. Le corpus documentaire, délimitation et justification	85
5.1.1. Les critères d'inclusion du corpus	85
5.1.2. Les sources et natures des documents du corpus	88
5.2. La méthode d'analyse, choix et justification	93
5.3. La posture du chercheur et les considérations éthiques	96

CHAPITRE 6 : LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	97
6.1. Présentation des résultats de l'analyse du corpus	98
6.1.1. Les aspirations à la reconnaissance des droits autochtones en éducation	98
6.1.2. Les mécanismes relationnels de gouvernance souhaités	104
6.1.3. Le recours souhaité aux savoirs et pratiques autochtones traditionnels	106
6.2. Interprétation : une éducation « surtout » autochtone	121
6.2.1. Des aspirations à une gouvernance autochtone quasi absolue en éducation	121
6.2.2. Des rapports égalitaires dans la relation de collaboration	124
6.2.3. Une utilisation prudente des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	127
CHAPITRE 7 : LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	132
7.1. Des aspirations à l'autonomie clarifiées	133
7.2. La formulation d'options de collaboration	134
7.3. Des cultures autochtones ouvertes en projet et de nouvelles interrogations	135
LA CONCLUSION	141
RÉFÉRENCES	144

MEMBRES DU JURY

Monsieur Pierre Lapointe (Président du jury)

Monsieur Pierre Canisius Kamanzi

Monsieur Guy Bourgeault (Direction)

Madame Christine Brabant (Codirection)

REMERCIEMENTS

À la pensée de Claude Lévi-Strauss.

« Un humanisme bien ordonné ne commence pas par soi-même, mais place le monde avant la vie, la vie avant l'homme, le respect des autres êtres avant l'amour-propre » dans l'Origine des manières de table (1968).

Et à l'ensemble du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

Merci de m'avoir accompagné dans cet exercice.

LISTE DES SIGLES

AADNC : Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada.

APN : Assemblée des Premières Nations.

APNQL : Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador.

CEPN : Conseil en éducation des Premières Nations.

CDHONU : Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies

CPNEPN : Contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations (document).

CS : Commission scolaire.

CSPPA : Comité sénatorial permanent des peuples autochtones.

ICEM : Institut culturel et éducatif montagnais.

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport.

PCEC : Programme des centres éducatifs et culturels.

PN : Premières Nations.

PPE : Programme des partenariats en éducation.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	<i>Fréquentation scolaire (nombre et proportion) d'élèves autochtones recensés par le MELS selon les communautés et types d'écoles, 1987-1988, 2001-2002 et 2009-2010.</i>
Tableau II	<i>Acteurs de l'administration et du financement de l'éducation autochtone au Québec selon la situation éducative.</i>
Tableau III	<i>Comparaison des taux de diplomation et de qualification entre communautés conventionnées/non conventionnées/ensemble du Québec.</i>
Tableau IV	<i>Comparaison des taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement 2006 et 2015.</i>
Tableau V	<i>La typologie de Wyatt (2008).</i>
Tableau VI	<i>La typologie de Wyatt (2008) adaptée aux aspirations dans le domaine de l'éducation.</i>
Tableau VII	<i>Croisement de la typologie adaptée et des objectifs de recherche.</i>
Tableau VIII	<i>Sélection des indicateurs correspondant aux objectifs de recherche.</i>
Tableau IX	<i>Grille d'analyse de données.</i>
Tableau X	<i>Documents du corpus du discours autochtone.</i>

Tableau XI	<i>Résumé des aspirations des organismes autochtones sur l'utilisation des langues autochtones.</i>
Tableau XII	<i>Résumé des aspirations des organismes autochtones sur l'utilisation les modifications des contenus d'enseignement.</i>
Tableau XIII	<i>Correspondance de notre typologie des droits à une gouvernance autochtone aux niveaux de maitrise des services éducatifs souhaités par les communautés autochtones.</i>
Tableau XIV	<i>Situation dans notre typologie des aspirations autochtones en cause quant au mécanisme relationnel.</i>
Tableau XV	<i>Situation dans notre typologie des aspirations autochtones quant au recours aux savoirs et pratiques traditionnels.</i>
Tableau XVI	<i>Amin (2012) confronte le modèle des stratégies identitaires de Camilleri (1996) et celui des stratégies d'acculturation de Berry (1997)</i>

INTRODUCTION

The Europeans took our land, our lives, and our children like the winter snow takes the grass. The loss is painful but the seed lives in spite of the snow. In the fall of the year, the grass dies and drops its seed to lie hidden under the snow. Perhaps the snow thinks the seed has vanished, but it lives on hidden, or blowing in the wind, or clinging to the plant's leg of progress. How does the acorn unfold into an oak? Deep inside itself it knows and we are not different. We know deep inside ourselves the pattern of life. (Hampton, cité dans Battiste, 2002, p. 28).

Dans cette citation, il est question de la résilience des cultures autochtones. C'est aussi le thème sous-jacent de ce mémoire qui a pour objet les aspirations à l'autonomie en matière d'éducation des communautés autochtones non conventionnées du Québec : aspirations à la reconnaissance de leur culture et de leurs droits, aspirations à l'autonomie, pour l'essentiel, ce qui exigerait l'instauration de nouvelles relations entre ces communautés et les gouvernements.

Nous exposerons dans le premier chapitre le contexte dans lequel s'inscrivent notre recherche et le mémoire qui en rend compte. Les minorités autochtones ont le droit, selon de nombreux instruments normatifs internationaux, au contrôle des institutions éducatives les concernant en vue de la conservation de leur culture. Plus précisément, ces mêmes instruments mettent en avant la nécessité de mettre en place des processus de collaboration entre autochtones et allochtones pour qu'une éducation adaptée culturellement puisse avoir lieu et qu'un équilibre puisse être trouvé entre le respect de l'identité culturelle des autochtones et la prise en compte des besoins éducatifs jugés fondamentaux et requis pour participer à la vie de la société globale. En réaction au génocide culturel que représenta la colonisation des autochtones au Québec lors des précédents siècles, terme mis en avant dans le rapport par la Commission de Vérité et Réconciliation du Canada en 2015, des mouvements de préservation culturelle et de revitalisation linguistique ont émergé dans les années 1970. Ceux-ci ont pour but affiché la reconquête du contrôle de l'éducation des autochtones par les autorités autochtones, et ce, afin de pouvoir l'adapter aux cultures et traditions éducatives tout en l'inscrivant dans la modernité. Ces démarches ont abouti, notamment, à la prise en charge, par les autochtones, des structures d'éducation présentes au sein des communautés, à différents degrés selon les communautés. Certaines communautés du nord du Québec, Cris et Inuits, bénéficient de la Convention de la

Baie-James et du Nord québécois et maîtrisent certaines prérogatives du niveau des commissions scolaires et du Ministère. Les Naskapis jouissent de libertés similaires, mais relèvent de la Convention du Nord-Est québécois. Les autres communautés, dites « non conventionnées », ont la maîtrise des écoles seulement. Or dans les deux cas, comme nous le verrons, les taux de diplomation sont de deux à trois fois inférieurs à ce qu'on peut observer pour le reste du Québec et les taux de sortie sans qualification sont jusqu'à quatre fois supérieurs au reste du Québec.

Dans le deuxième chapitre, une revue de littérature, c'est-à-dire une recension de documents politiques, de discours publics et de comptes rendus de recherches scientifiques donne à entendre un commun appel à une refondation de la collaboration entre les gouvernements et les communautés en cause faisant davantage place à l'autonomie de ces communautés autochtones (Larose, 1984 ; Simard, 1987 ; Natcher et Davis, 2007 ; Lévesque, 2011). Cette autonomie, fortement réclamée, permettrait de donner un nouvel élan à la mise en œuvre d'approches éducatives et de pratiques pédagogiques adaptées. Certains auteurs estiment toutefois que le projet des autochtones n'est pas clair ni même très explicite, ou encore que les revendications sont outrancières et n'ouvrent pas de voies d'action réalistes. De plus, depuis la publication en 1987 de l'ouvrage de Simard sur la prise en charge par les autochtones du Québec de leur éducation, aucune étude systématique et rigoureuse des discours présentant les aspirations des communautés autochtones en matière d'éducation n'a été faite (certaines études, comme nous allons le voir, ont mis en avant les obstacles à la mise en place d'un système éducatif propre, mais sans directement s'intéresser aux aspirations exprimées par les communautés non subventionnées). D'où l'intérêt et la pertinence de notre objet d'étude. Cette recension des écrits présente, par ses constats et par ses lacunes, la problématique de notre recherche et nous a effectivement été très utile pour la délimitation de son objet et la formulation de ses questions, dans le chapitre 3.

Dans le chapitre 4, nous présentons, outre les définitions de quelques concepts-clés, un cadre de référence inspiré d'une typologie reconnue dans la cogestion forestière au Canada et adaptée au monde de l'éducation. Ce cadre, qui distingue divers modes de gestion — et peut-

être des étapes d'une démarche vers une autonomie croissante — nous a été utile pour l'analyse documentaire et pour l'interprétation de ses résultats.

Le chapitre 5 présente les choix méthodologiques et leur justification. Le mémoire rend compte d'une analyse du contenu manifeste de documents faisant état des aspirations collectives et publiques des communautés et des organismes représentatifs autochtones québécois en éducation en ce qui concerne l'autonomie des communautés autochtones non conventionnées du Québec. Nous concentrerons notre étude sur les communautés non conventionnées, car celles-ci ne jouissent ni de la marge d'autonomie ni du soutien financier dont jouissent les communautés conventionnées, comme nous l'approfondirons plus tard.

Les résultats de notre analyse documentaire sont présentés, puis interprétés dans le chapitre 6, avant d'être l'objet, dans le chapitre 7, d'une discussion qui les mettra en rapport avec les études antérieures et permettra d'explicitier, en conclusion, à la fois les limites et les apports du mémoire. Pour l'essentiel, notre recherche : (1) corrobore les études antérieures quant aux aspirations des communautés autochtones à l'autonomie, précisant qu'elles ont été de plus en plus claires au cours des dernières décennies ainsi que plus réalistes et moins subversives ; (2) précise, à l'aide du cadre de référence utilisé, l'ampleur de l'autonomie réclamée, allant jusqu'à une gouvernance presque entière, sans toutefois briser les ponts et en réclamant plutôt des rapports égalitaires ; (3) cela, dans le souci d'une préservation de l'héritage qui soit liée à la prise en compte des réalités présente.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Après avoir rappelé le contexte normatif international touchant le respect des identités culturelles en éducation, nous présenterons sommairement l’histoire de l’éducation autochtone au Québec et l’état de la situation actuelle.

1.1. Identité culturelle et éducation : horizon juridique international

Les conflits entre communautés autochtones et gouvernements en éducation comme dans d’autres domaines tiennent foncièrement à la non-reconnaissance de la légitimité des lois et règlements des gouvernements « blancs » touchant les communautés autochtones. Or ces lois et règlements ne tiennent pas (suffisamment) compte des droits des communautés autochtones. D’où la pertinence d’un recours au droit international, même si celui-ci ne lie pas toujours les autorités des divers pays — et nous en tiendrons compte. Ainsi, le droit international propose d’utiles repères pour la recherche d’un équilibre approprié entre la réponse aux besoins éducatifs communs jugés fondamentaux et le respect de l’identité culturelle des communautés autochtones.

Nous présenterons le raisonnement ayant mené à la conception du droit à l’éducation comme un droit en partie culturel. Puis, nous mettrons en évidence la nécessité de trouver un équilibre entre besoins éducatifs fondamentaux et respect de l’identité culturelle par la recherche d’un modèle de collaboration approprié.

1.1.1. L’objectif premier du droit à l’éducation : l’épanouissement des personnes

Selon les instruments internationaux relatifs au droit universel à l’éducation tel qu’énoncé à l’article 26 de la Déclaration des droits de l’homme de l’Organisation des Nations Unies (CDHONU, 1948), « l’objectif premier de l’éducation consiste dans l’épanouissement de la personne éduquée », comme on peut le lire dans un document de travail de la Commission des droits de l’homme de l’Organisation des Nations Unies (CDHONU) (1999, p. 12). La Commission a pour mandat d’examiner, de suivre de près et d’émettre des observations sur des situations propres aux droits de l’homme dans toutes les régions du monde et dans toutes sortes de situations. Selon cette dernière, « cet épanouissement personnel est intimement lié à d’autres finalités [...] ayant pour objet la qualité des liens sociaux indispensables à l’épanouissement de

la personne et résultant de cet épanouissement » (p.12). Ce « lien intime entre objectifs personnels et sociaux peut être décrit par la notion d'identité culturelle » (p.12).

1.1.2. L'identité culturelle en éducation

L'identité culturelle est définie comme « l'ensemble des références culturelles par lequel une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu » et « implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre dans un processus permanent la diversité culturelle, le particulier et l'universel, la mémoire et le projet » (CDHONU, 1999, p. 10). La mise en œuvre du droit à l'éducation implique donc « le respect, la protection et le développement de l'identité culturelle de toute personne » (CDHONU, 1999, p. 12). Ce qui ne va pas sans de « très nombreuses conséquences sur la pédagogie, bien sûr, mais aussi sur les politiques éducatives » (CDHONU, 1999, p.10).

1.1.3. La prise en compte des besoins éducatifs fondamentaux

La nécessité de protéger et de développer l'identité culturelle ne doit pas justifier une absence de prise en compte des besoins éducatifs fondamentaux de l'individu, basés sur la maîtrise des outils d'apprentissage essentiels et des contenus éducatifs fondamentaux. Ces derniers doivent permettre de « vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, par les délégués à la Conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien, fondée sur le principe du droit universel à l'éducation (Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, 1990, art 1.1). Dans un commentaire juridique portant sur ce sujet, on note que la prise en compte des besoins éducatifs fondamentaux a pour objet de garantir à l'individu l'opportunité, s'il le désire un jour, de quitter sa communauté librement sans se sentir désavantagé (Badman, 2009). Il s'agit donc de permettre à l'individu d'être assez outillé au plan éducatif pour pouvoir fonctionner aussi bien à l'extérieur de sa communauté qu'à l'intérieur.

1.1.4. Un équilibre à trouver dans la collaboration

La portée de cette éducation fondamentale varie en fonction des pays et des cultures. Ainsi, l'éducation nécessite une adaptation. Toutefois, cette « adaptabilité » de l'éducation a ses limites que sont les besoins éducatifs fondamentaux. Il convient donc d'adapter l'éducation aux différents cercles d'affiliation sociale et culturelle de l'enfant en gardant à l'esprit que l'intérêt supérieur de l'apprenant doit l'emporter selon une observation de l'un des organes de l'ONU (Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'Organisation des Nations Unies, 1999). Il n'y a pas de précision, dans ces instruments normatifs internationaux, quant à la marque de délimitation entre le droit à une éducation fondamentale et le droit au respect de l'identité culturelle en éducation.

Dans la pratique, cette recherche d'équilibre entre la prise en compte des besoins éducatifs fondamentaux et le respect de l'identité culturelle s'appuie sur des processus de décentralisation et d'autonomisation. Comme le notent Brassard et Ouellet (1983), la décentralisation au sens strict signifie que l'unité en cause se voit confier des attributions de responsabilités et de pouvoirs et acquiert une existence juridique autonome. Les auteurs prennent l'exemple des commissions scolaires comme des unités décentralisées au sens strict. Cette définition s'approche de la notion de déconcentration administrative comme nous le verrons plus tard. La mise en application d'un processus d'autonomisation ou de décentralisation implique, par essence, le développement d'une relation de collaboration, entre les instances gouvernementales et les communautés autochtones par exemple, pour être profitable aux deux parties et donc garantir un fonctionnement efficace des services éducatifs. Le gouvernement canadien, après s'y être un temps objecté, adhère à ces principes de la Déclaration de l'Organisation des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones stipulant que « [l]es peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes d'établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. » (Organisation des Nations Unies, 2007, art. 14). En effet, en 2010, le Canada a publié un énoncé d'appui aux principes contenus dans la Déclaration. Puis, en 2015, le premier ministre du Canada a ses ministres de mettre en œuvre la Déclaration (AANC, 2016j).

1.2. Identité culturelle et éducation : l'histoire de l'éducation autochtone au Québec

Qu'en est-il de l'éducation autochtone au Québec ? Il faut distinguer ici trois grandes périodes : celle des traditions précoloniales, puis la colonisation, enfin l'émergence récente d'une volonté de préservation culturelle, de revitalisation linguistique et d'autonomisation administrative et politique.

1.2.1. Les traditions éducatives autochtones

L'apprentissage traditionnel chez les autochtones d'Amérique du Nord a ses caractéristiques propres, développées au cours de milliers d'années. Par exemple, chez les Innus (ou Montagnais) du Québec, l'éducation était basée sur des traditions orales et sur des dynamiques intergénérationnelles de transmission du savoir. L'évaluation des connaissances s'y faisait ainsi de manière concrète, spontanée et continue (D'Orsi, 2013), à travers divers rituels et rites de passage. Pour ce qui est de la discipline, selon le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN),¹ « On fuyait et ignorait les enfants désobéissants et paresseux ou on leur parlait en privé » (CEPN, 2002, p. 16). La pédagogie² repose sur des principes d'observation, d'imitation, d'expérimentation et d'imprégnation de pratiques de modèles adultes à l'attention bienveillante. Ces pratiques constituent en quelque sorte le curriculum à suivre, par paliers

¹ Le CEPN est chargé du soutien, de la promotion et de la défense de tous les intérêts et des activités des communautés membres qui ont trait à l'éducation et l'identité culturelle : Eagle village, Gaspeg, Gesgapegiag, Kahnawake, Kanehsatake, Kitchisakik, Kitigan Zibi, Kitchisakik, lac-Simon, Listuguj, Manawan, Mashteuiatsh, Osanak, Opitciwan, Pikogan, Rapid lake, Timiskaming, Viger, Wemotaci, Wendake, Winneway, Wolf lake et Wôlinak. Un autre organisme L'Institut Tshakapesh (ou ICEM), quant à lui offre aux huit communautés membres : Uashat mak Mani-utenam, Ekuanitshit, Essipit, Pessamit, Matimekush, Nutashkuan, Unamanshipu et Pakut-shipu.

² À savoir, nous entendrons, dans ce mémoire, par pédagogie : le discours d'ordre qui organise la façon de faire la classe sous tous ses aspects ; discours qui codifie les savoirs propres à l'enseignant dans l'exercice de son métier et qui en structure la pratique quotidienne (Gauthier, C. et Tardif, M., 1996). Dans certaines formulations, nous ne distinguerons réellement donc pas ce terme de la notion d'enseignement ou même de celle d'apprentissage dans leurs définitions génériques, à moins de spécifications.

successifs. De plus, toutes les perspectives et expériences propres à chaque individu, y compris dans leurs dimensions spirituelles et émotionnelles, sont incluses dans les apprentissages ; c'est ce que l'on appelle l'apprentissage holistique. En ce qui concerne l'organisation de la vie éducative, les apprenants jouissent d'une certaine autonomie, tout en apprenant de manière collaborative, et évoluent dans un environnement ouvert sur le monde réel où leurs apprentissages sont directement réinvestis dans la communauté (Vaudrin-Charrette, 2015). Ces traditions éducatives furent, lors de la colonisation, confrontées à la conception occidentale de l'éducation.

1.2.2. La colonisation par l'éducation

Au Canada, les structures originelles des modes d'éducation autochtones ont progressivement disparu au cours des processus colonisateurs des derniers siècles, plus précisément lorsque l'école obligatoire a été imposée aux autochtones. En effet, la colonisation et l'instauration de l'institution scolaire assimilatrice ont eu des effets destructeurs sur la culture autochtone et ont provoqué des changements culturels profonds tels que la sédentarisation et la mise en place du patriarcat pour certaines nations autochtones (Commission de Vérité et Réconciliation du Canada, 2015). Ces changements brutaux ont souvent conduit à une perte accélérée des langues autochtones (Drapeau, 2011). Si, de 1750 à 1850, l'éducation des autochtones, au contact des colonisateurs, était gérée par le clergé et permettait une certaine conservation de la langue ainsi qu'une certaine maîtrise financière, à partir de 1850, le besoin de développement des colonies marqua le début des pensionnats avec une vision assimilatrice, selon le CEPN (2002). C'est ainsi que le déni de la valeur de la culture des différentes nations autochtones s'est manifesté par des processus d'assimilation et de sédentarisation dont le point culminant a été l'instauration des « pensionnats amérindiens » qui, selon la Commission de Vérité et Réconciliation du Canada, ont constitué un génocide culturel (Commission de Vérité et Réconciliation du Canada, 2015). L'écrivaine innue An Antane Kapeshe raconte :

Quand nous l'avons vu construire, jamais nous n'avons cru que cette école nous ferait perdre notre culture et jamais nous ne nous sommes imaginés [*sic*] qu'elle serait source de misère pour nous plus tard. Quand on a pensé nous construire une école, on nous a dit toutes sortes de bonnes choses et on nous a montré toutes sortes de belles choses (An Antane Kapeshe, 1976, p. 67).

Lorsqu'en 1950, il a été suggéré d'intégrer les autochtones aux écoles provinciales en mettant fin à leur statut juridique particulier, les mobilisations autochtones ont commencé pour mener à l'écriture de la déclaration intitulée La maîtrise indienne de l'éducation indienne, en 1972, visant la reprise en main par les autochtones de l'éducation de leurs jeunes générations. La maîtrise indienne de l'éducation indienne (Fraternité des Indiens du Canada, 1972) était fondée sur deux axes : la maîtrise au niveau local et la participation parentale. Ses auteurs étaient la Fraternité des Indiens du Canada, ancêtre de l'actuelle Assemblée des Premières Nations du Canada. Si La maîtrise indienne a été acceptée en principe par le gouvernement fédéral, elle n'a été appliquée, par la suite, que de manière limitée (CEPN, 2002 ; Simard, 1987.).

1.2.3. Les mouvements de préservation culturelle et de revitalisation linguistique

Au cours des trois dernières décennies au Québec, on a vu apparaître et se renforcer en éducation des mouvements autochtones de préservation culturelle et de revitalisation linguistique (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011). Selon certains auteurs, à la différence des minorités volontaires telles que les immigrants, les minorités involontaires telles que les groupes issus du colonialisme ou de l'esclavage se méfieraient des institutions majoritaires, porteuses de demandes d'assimilation linguistique et culturelle, et réclameraient une transformation radicale du curriculum (Ogbu, 1992 ; Ogbu et Simon, 1998). Au Québec, ces mouvements autochtones, ayant pour fins de regagner le contrôle de l'éducation des jeunes de leurs communautés, ont ainsi mené à de réels efforts, dans les années 1990, pour repenser et réarticuler la nouvelle éducation à partir d'expériences innovantes et de recherches en éducation autochtone. Ce processus a été favorisé par la décentralisation des services éducatifs de premier niveau, soit l'administration des écoles, et la vitalité de la prise en charge de cette dernière (Sbarrato, 2005).

Ces demandes de changements, dans les communautés autochtones éloignées géographiquement et relativement homogènes culturellement, se sont souvent inscrites dans une démarche d'autonomisation visant un transfert partiel ou complet des services d'éducation des structures gouvernementales vers les communautés (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Ainsi, pour les communautés autochtones du Québec, la déclaration La maîtrise indienne de l'éducation indienne de 1972 a mené à de nombreux transferts de pouvoirs en éducation aux

communautés. Historiquement, la gestion de ces communautés relève juridiquement du gouvernement fédéral et leur financement est d'origine fédérale. Vingt-deux des cinquante-cinq communautés autochtones du Québec sont représentées par le CEPN et neuf autres par l'Institut Tshakapesh qui sont des associations chargées de fournir des services éducatifs aux communautés autochtones.

Cas à part, La Convention de la Baie-James et du Nord québécois, en 1975, a notamment permis la création de commissions scolaires à statut particulier, dites « conventionnées » dans ce texte, pour les Inuits, les Cris et les Naskapis (pour ces derniers, il s'agit plutôt de la Convention du Nord-Est québécois) notamment par l'octroi d'un régime dérogatoire par rapport à la Loi sur l'instruction publique (Secrétariat aux Affaires autochtones, 1998). Ceci permet aux autochtones du Nord, à l'exception des Innus (Montagnais), de jouir de plus de liberté et de pouvoir en éducation que le reste des communautés autochtones du Québec. Les intentions de La maîtrise indienne de l'éducation indienne de 1972 y ont été approfondies. Ces commissions scolaires ont des pouvoirs spéciaux. Elles sont régies et financées selon une formule provinciale comme nous le précisons dans le tableau II. La mise en place de commissions scolaires à statut particulier est l'un des aspects de la convention qui porte sur de nombreux domaines, dont l'énergie comme la gestion de barrages hydroélectriques, de ressources minières, mais aussi l'autonomie politique de ces communautés.

Enfin, l'éducation des enfants autochtones dans les écoles dites provinciales n'a pas subi de changements majeurs. En effet, si le droit international, tel que nous l'avons vu, justifie les processus d'autonomisation, la réalité canadienne, et en particulier québécoise, s'inscrit depuis 1977 et jusqu'à maintenant dans une démarche de déconcentration administrative (un certain type de décentralisation) de certains services de proximité au niveau des communautés plutôt que d'autonomisation des communautés quant à la gouvernance de l'ensemble des aspects de leurs systèmes d'éducation. On entendra, à partir de maintenant, par autonomisation le fait de conférer à une collectivité, le « pouvoir et la respectabilité nécessaire pour agir en autonomie dans une situation donnée » (Ménard, 2004, cité dans Legendre, 2005). Cette définition est plus appréciable en ce qu'elle est transversale ; en d'autres mots, elles ne renvoient pas à l'acquisition

de certains niveaux d'autonomie comme le fait la notion de déconcentration administrative. Nous allons, à présent expliciter ce processus de décentralisation qui a eu lieu au Québec pour mieux comprendre la situation actuelle.

La publication du rapport de la Commission de Vérité et Réconciliation, en 2015, et la décision prise par le gouvernement d'appliquer la déclaration de l'ONU sur les peuples autochtones, la même année, sont tissées de discours encourageants. Il est toutefois nécessaire de savoir si ces gestes se sont ensuite concrétisés en politiques publiques.

1.3. Identité culturelle et éducation : réalités actuelles au Québec

Le paysage scolaire actuel est la conséquence directe du contexte historique que nous venons d'exposer, mais aussi du système normatif fédéraliste dans lequel il s'imbrique. Il convient donc de présenter la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial en matière d'éducation autochtone, avant d'exposer les différentes situations éducatives qui en découlent. Ensuite, nous pourrions expliciter l'organisation des services éducatifs aux autochtones du Québec dans le détail et présenter les indicateurs de réussite scolaire récents qui attestent de la nécessité de repenser l'approche de collaboration.

1.3.1. La répartition des pouvoirs entre le fédéral et le provincial

La répartition des responsabilités respectives des deux instances gouvernementales pour ce qui est de l'éducation autochtone au Québec a des fondements légaux et historiques précis. En effet, au Canada, l'éducation est une prérogative provinciale. L'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 stipule que ce sont les provinces qui ont le pouvoir de promulguer des lois sur l'éducation.

Toutefois, l'article 91 (24) de cette même Loi constitutionnelle de 1867 donne au gouvernement fédéral le pouvoir exclusif sur les Indiens et les terres réservées aux Indiens. C'est en vertu de cet article qu'a été adoptée, en 1876, la Loi sur les Indiens qui précise le champ et la portée de la compétence du gouvernement fédéral sur les Indiens inscrits, les bandes et le système de réserves. L'application de cette loi relève du ministère des Affaires autochtones et Développement du nord du Canada. À ce sujet, selon le site web du Secrétariat aux Affaires autochtones du Québec (2016) :

Les réserves indiennes sont des terres de compétence fédérale réservées à l'usage et au bénéfice exclusif des Indiens ; un conseil de bande peut y adopter des résolutions pour en contrôler l'usage. Les établissements sont des parcelles de terre sans statut sur lesquelles sont installées des bandes indiennes, mais un conseil de bande ne peut adopter de résolutions en vue d'en réglementer l'usage, car ces terres n'ont jamais été officiellement réservées à leur usage. Le gouvernement fédéral administre les terres des réserves indiennes et offre des services aux communautés qui y résident ou qui vivent dans les établissements. Chez les Inuits, le régime est plutôt de type municipal et relève entièrement du Québec.

Par ailleurs, dans ce mémoire, on entendra par communautés autochtones, les organisations humaines et sociales des personnes autochtones (c'est à dire membres des Premières Nations ou Inuits dans le cas du Québec). Les communautés autochtones sont géographiquement localisées dans ces « réserves indiennes » au Canada qui sont des terres de compétence fédérale réservées à l'usage et au bénéfice exclusif des autochtones. À noter à ce propos :

Il s'agit là des personnes qui ont déclaré être des Autochtones, c'est-à-dire Premières Nations (Indiens de l'Amérique du Nord), Métis ou Inuk (Inuit), et/ou les personnes qui ont déclaré être Indiens inscrits ou des traités aux termes de la Loi sur les Indiens du Canada, et/ou les personnes qui ont indiqué être membres d'une Première Nation ou bande indienne. L'article 35 (2) de la Loi constitutionnelle de 1982 précise que les peuples autochtones du Canada s'entendent notamment des Indiens, des Inuits et des Métis du Canada (AANDC, 2016j).

Ainsi, dans la Loi sur les Indiens, les articles 114 à 122 constituent l'autorité législative actuellement appliquée par le gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation des Indiens inscrits membres des Premières Nations³. Il est expliqué que le ministre : peut conclure des ententes pour l'instruction des enfants indiens avec les provinces, territoires et commissions scolaires (114.1.), peut établir diriger et entretenir des écoles pour les enfants indiens (114.2), obliger tous les enfants de 6 à 16 ans à fréquenter une école (116). Enfin, la Loi sur le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (1985) est le pendant de la Loi sur les Indiens pour ce qui des autochtones inuits qui ne sont pas soumis à la Loi sur les Indiens. C'est en vertu de l'article 114.1 que les gouvernements fédéral, québécois et certaines communautés autochtones du nord du Québec ont conclu en 1975 un accord de décentralisation intitulé Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Dans la section consacrée à l'éducation sont présentés des transferts de responsabilités du gouvernement fédéral vers le ministère de l'Éducation du Québec, mais aussi envers les communautés autochtones cries, inuites et naskapiés. Nous décrirons cet accord dans la section suivante.

1.3.2. Les différentes situations éducatives de l'éducation autochtone au Québec

Au Québec, il existe différents niveaux d'autonomie selon les communautés existantes. La Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, puis La Convention du Nord-Est québécois en 1984, ont eu pour conséquence de créer certaines commissions scolaires à statut particulier dans le Nord du Québec pour les autochtones crie, inuit et naskapié. C'est ce qu'on appellera les communautés conventionnées. Pour ce qui est des Naskapiés, étant donné leur nombre réduit, un comité d'éducation de l'école spéciale naskapie joue un rôle analogue à celui des commissions scolaires à statut particulier.

³ Un Indien inscrit est une personne reconnue par le gouvernement fédéral comme inscrite en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Les Indiens inscrits sont admissibles à un large éventail de programmes et de services offerts par les organismes fédéraux et les gouvernements provinciaux.

Pour ce qui est des communautés non conventionnées, elles sont soumises à la Loi sur les Indiens dans le domaine de l'éducation. Autrement dit, c'est l'État fédéral qui était responsable de l'éducation des jeunes autochtones au sein d'écoles fédérales. Après la publication de La maîtrise indienne de l'éducation indienne s'est enclenché un transfert du contrôle des écoles du fédéral vers les « bandes ». Ainsi, si au Québec il y avait 29 écoles fédérales en 1977, il n'en existe plus aucune depuis 1997 (MELS, 2009).

Il existe une autre situation, les autochtones allant dans les écoles provinciales, soit les écoles publiques ou privées soumises respectivement à la Loi sur l'instruction publique (1988) et à la Loi sur l'enseignement privé (1992). Ceux-ci n'ont pas de statut particulier et reçoivent la même éducation que tout autre élève québécois, et ce, aux côtés de ces derniers. À noter, certaines écoles privées pourraient être gérées par des organismes autochtones, mais nous n'avons pas trouvé d'information allant dans ce sens.

Ces diverses situations renvoient à différents niveaux d'autonomie portant (1) sur les écoles (2) sur les commissions scolaires ou une structure équivalente (3) sur les politiques et les programmes ministériels (4) ou d'ordre législatif. En effet, dans une optique de clarté, nous considérerons qu'il y a différentes catégories de niveau de contrôle (cette classification renvoie à la hiérarchie s'appliquant aux entités administratives de l'institutions scolaire) : le premier niveau est le contrôle des pouvoirs généralement attribués aux écoles, le second niveau celui des pouvoirs des commissions scolaires, le troisième niveau celui des pouvoirs ministériels, et le quatrième niveau, le pouvoir de légiférer en matière d'éducation.

Les élèves autochtones sont répartis dans différentes situations éducatives telles que nous l'avons mentionné. Le tableau ci-dessous (Tableau I)⁴ présente leurs effectifs en fonction de ces situations (MELS, 2009 ; 2013). On s'aperçoit notamment que, depuis la mise en œuvre des principes de La maîtrise indienne de l'éducation indienne (1972), la proportion d'autochtones allant dans les écoles publiques et privées est passée de 24 % à 13,4 %. On remarquera aussi qu'au Québec près de 60 % des élèves autochtones ne fréquentent pas une école située dans une communauté non conventionnée. En fait, au Québec, près de 45 % des jeunes autochtones fréquentent une école rattachée à une commission scolaire autochtone et environ 13 % vont s'éduquer dans les écoles provinciales ou privées. Cependant, même si les chiffres mettent en relief la faiblesse du nombre d'étudiants autochtones par rapport à au nombre d'étudiants du reste du Québec, ils ne visent pas à tempérer l'importance de garantir le droit inaliénable de chaque enfant à recevoir une éducation de qualité favorisant son épanouissement.

⁴ Données issues du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Bulletin statistique de l'éducation (3). Québec : Gouvernement du Québec ; et du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010*. Bulletin statistique de l'éducation (42), Québec : Gouvernement du Québec.

Tableau I

Fréquentation scolaire (nombre et proportion) d'élèves autochtones recensés par le MELS selon les communautés et types d'écoles, 1987-1988, 2001-2002 et 2009-2010.

Année scolaire	Type de donnée	Communautés non conventionnées	Communautés conventionnées			Nombre total d'élèves dans les communautés	Écoles publiques et privées	Nombre total d'élèves autochtones
		Écoles de bande	CS Crie	CS Kativik	École Naskapie			
1987-1988	Nombres d'élèves	4097 ⁵	2750	2029	-	8876	2775	11 651
	%	42,1	33,9			76	24	100
2001-2002	Nombres d'élèves	7221	3437	2926	260	13 844	1921	15 765
	%	45,8	42			87,8	12,2	100
2009-2010	Nombres d'élèves	6847	3829	3131	195	14 002	2163	16 165
	%	42,3	44,3			86,6	13,4	100

⁵ Ce chiffre inclut les écoles fédérales.

1.3.3. L'organisation des services éducatifs aux autochtones au Québec

Nous présentons les particularités des diverses situations décrites plus haut pour ce qui est du financement, de l'administration et du projet éducationnel. Le projet éducationnel s'entendra, à partir de maintenant, comme tout projet dont les visées concernent l'apprentissage, selon le dictionnaire de Legendre (2005). Nous considérons, dans le cadre de ce mémoire, que cette notion représente les savoirs et pratiques souhaités en éducation, qu'ils soient inspirés des traditions éducatives autochtones, adaptés aux cultures en cause, ou issus des savoirs occidentaux contemporains tels qu'utilisés dans les systèmes éducatifs occidentaux. Quand nous parlerons de projet éducationnel autochtone, nous ferons ainsi référence aux aspirations autochtones relatives à l'éducation.

1.3.3.1. Les communautés non conventionnées

En ce qui concerne le financement des services éducatifs, les communautés non conventionnées dépendent du fédéral selon la Loi sur les Indiens (1876). Les écoles de bandes, comme on les appelle, sont ainsi financées intégralement par le gouvernement fédéral du Canada (AADNC, 2016g). En effet, « Affaires autochtones et du Nord Canada (AADNC) assure le financement aux étudiants âgés de 4 à 21 ans, vivant habituellement dans une réserve, qui sont inscrits ou qui sont admissibles à un programme d'enseignement de niveau primaire ou secondaire ». Ce financement couvre : « les écoles situées dans les réserves et administrées par les Premières Nations, à travers le Canada » (AADNC, 2016g).

En ce qui concerne l'administration des services éducatifs, AADNC verse les sommes directement aux Premières Nations et aux organisations désignées par les Premières Nations telles que les conseils tribaux et les organismes en éducation des Premières Nations, ceux-ci sont ensuite responsables de la gestion et de la mise en œuvre des programmes et des services d'éducation (AADNC, 2016g).

Les communautés autochtones ont donc la maîtrise des services éducatifs de premier niveau, soit les écoles.

En ce qui concerne la nature des services éducatifs (ou le projet éducationnel), les communautés sont soumises à certaines contraintes quant à la comparabilité de leurs services éducatifs à ceux de la province dans laquelle ils se trouvent. Ils sont donc dépendants des programmes éducatifs, voire du régime pédagogique provincial :

Dans le cas des écoles de bande [...], le conseil de bande doit faire en sorte que les programmes d'études qui y sont offerts soient comparables aux programmes provinciaux reconnus et que les enseignants qui y travaillent soient tous certifiés par la province. Le conseil doit également veiller à ce que les normes d'enseignement soient telles que les élèves puissent, sans pénalité, fréquenter une autre école à l'intérieur du réseau scolaire de la province et être inscrit (sic) dans une classe de même niveau. (AADNC, 2016h)

Pour le CEPN (2002), ces contraintes permettent au gouvernement de déterminer, en réalité, les ressources dont les autochtones auraient besoin, leurs conditions d'accès et la façon dont l'éducation serait dispensée. Les communautés non conventionnées jouissent néanmoins du droit d'utiliser leurs langues respectives en classe. En effet, dans le chapitre 8, concernant la langue d'enseignement, de la Charte de la langue française de 1977, on remarque certaines exceptions concernant l'utilisation des langues autochtones dans l'enseignement à la place du français. Ainsi, l'article 87 dit ceci : « Rien dans la présente loi n'empêche l'usage d'une langue amérindienne dans l'enseignement dispensé aux Amérindiens ou de l'inuktitut dans l'enseignement dispensé aux Inuits » (Gouvernement du Québec, 1977). Plus précisément, l'un des règlements concernant l'application de la Charte de la langue française (Règlement sur la langue d'enseignement des enfants qui résident ou ont résidé dans une réserve indienne, 1997) explique que « un organisme scolaire est autorisé à déroger à l'application des dispositions du chapitre VIII du titre I de la Charte de la langue française (L.R.Q., c. C-11), à l'égard d'un enfant qui réside ou a résidé dans une réserve indienne, dans un établissement où vit une communauté autochtone » si « cet enfant reçoit, dans une réserve indienne (...) l'enseignement majoritairement en anglais ou dans la langue autochtone » (article 1) (Gouvernement du Québec, 1977).

En conclusion, à partir de ces éléments, nous pouvons postuler que les communautés autochtones non conventionnées, malgré leur maîtrise des services de premier niveau, et les possibilités accordées d'utiliser leurs langues en classe, suivent globalement un projet éducatif similaire à celui du système provincial québécois. À noter que si les autochtones vivant dans les réserves ont le droit d'utiliser leurs langues dans les classes, cela ne signifie pas qu'ils ont le matériel adapté et le financement adéquat pour le faire.

1.3.3.2. Les écoles provinciales et privées

En ce qui concerne le financement des services éducatifs, tel qu'expliqué dans la partie précédente, l'AADNC assure « le financement aux étudiants âgés de 4 à 21 ans, vivant habituellement dans une réserve, qui sont inscrits ou qui sont admissible à un programme d'enseignement de niveau primaire ou secondaire ». (AADNC, 2016g). Ce financement inclut : « Les écoles situées dans les réserves et administrées par les Premières Nations », mais aussi « les écoles hors réserves administrées par les provinces, et les écoles privées situées dans les réserves et à l'extérieur des réserves » (AADNC, 2016g). Ainsi, « pour les élèves qui vivent dans les réserves, mais qui fréquentent une école hors réserve, le ministère [AADNC] paie les frais de scolarité facturés par la province » (AANDC, 2016h).

En ce qui concerne l'administration des services éducatifs, ces écoles-là sont gérées respectivement par les provinces et par le privé selon les règles posées, pour le Québec, dans la Loi sur l'enseignement public (1988) et sur la Loi sur l'enseignement privé (1992).

S'agissant de la nature des services éducatifs (ou le projet éducationnel), en conséquence, les étudiants autochtones sont généralement soumis au même projet éducationnel que les autres étudiants.

1.3.3.3. Les communautés conventionnées

En ce qui concerne le financement des services éducatifs, les communautés profitant de la convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975) ont le contrôle de commissions scolaires à statut particulier. Selon les dispositions présentes dans la convention de la Baie-James (1975), « la proportion de la contribution du Canada a été établie à 75 % des budgets approuvés de la Commission scolaire crie et de l'école naskapie et à 25 % des budgets approuvés de la Commission scolaire Kativik » (AADNC, 2016i). Ces « sommes sont versées par l'entremise du ministère de l'Éducation du Québec » (AADNC, 2016i).

En ce qui concerne l'administration des services éducatifs, selon les dispositions présentes dans la loi sur l'instruction publique pour les Cris, Inuits et Naskapis (1979), les communautés parties à l'accord auront la maîtrise de certaines prérogatives de seconds niveaux (soit les commissions scolaires) tout en demeurant sous la tutelle du Ministère de l'éducation québécois. En effet, les services de troisième niveau sont ainsi pris en charge par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (l'appellation du ministère varie selon les années). Concrètement, les commissions scolaires conventionnées, selon la loi sur l'instruction publique pour les Cris, Inuits et Naskapis (1979), peuvent fixer le calendrier, choisir les cours et contenus enseignés et le matériel didactique associé, élaborer les cours, les contenus et le matériel didactique concernant la culture et la langue autochtone, puis former, sélectionner et diriger les maîtres autochtones ou allochtones de leurs institutions.

En ce qui concerne la nature des services éducatifs (ou le projet éducationnel), concernant l'usage des langues dans communautés conventionnées, issues du règlement générale québécois « Convention de la Baie-James et du Nord québécois » (1975), l'article 88 statue que dans « les écoles relevant de la Commission scolaire crie ou de la commission scolaire Kativik, conformément à la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones, Cris, Inuits et Naskapis, les langues d'enseignement sont respectivement le Cri et l'Inuktitut ainsi que les autres langues d'enseignement en usage dans les communautés crie et inuite du Québec ». On remarque toutefois que la « commission scolaire Crie et la commission scolaire Kativik poursuivent comme objectif l'usage du français comme langue d'enseignement en vue de permettre aux diplômés de leurs écoles de poursuivre leurs études en français, s'ils le désirent, dans les écoles,

collèges ou universités du Québec » et qu'ainsi, les « commissaires fixent le rythme d'introduction du français et de l'anglais comme langues d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1977 a). Concrètement, pour ce qui est de la commission scolaire Kativik par exemple, l'Inuktitut est la langue d'enseignement de la maternelle à la deuxième année inclusivement. De plus, il y a des cours de langue et de culture inuites tout au long du primaire et du secondaire. Concernant les autres matières, leur contenu et le niveau linguistique ont été adaptés, car l'apprentissage se fait en langue seconde. De plus, la plupart des classes sont à niveaux multiples, le programme d'études respecte la culture inuite et celle des autres, le développement de connaissances pratiques et de compétences professionnelles est une priorité. Enfin, les commissions scolaires conventionnées peuvent établir leurs critères d'emploi des enseignants inuits chargés de l'enseignement de la culture et de la langue des Inuits (Commission scolaire Kativik, 2015).

En résumé, pour ces communautés, le financement est partagé entre le gouvernement québécois et le gouvernement fédéral. Ces dernières jouissent du contrôle des services de second niveau et le projet éducationnel est donc potentiellement amendable sur de nombreux aspects, tel que nous l'avons vu. Voici un tableau (II) récapitulatif des sections précédentes, il présente les différents responsables de l'éducation autochtones, l'origine du financement et l'autonomie des autochtones selon les situations éducatives.

Tableau II

Acteurs de l'administration et du financement de l'éducation autochtone au Québec selon la situation éducative.

Situation éducative	Nature de l'administration de l'éducation aux autochtones		Origine du financement de l'éducation aux autochtones		
	Maitrise administrative allochtone		Maitrise administrative autochtone	Provincial	Fédéral
Communautés conventionnées	Provincial (MÉLS)		Administration des commissions scolaires (niveau 2)	75 % (ou inverse en fonction des communautés)	25 % (ou inverse en fonction des communautés)
Communautés non conventionnées	Fédéral (AANDC)		Administrations des écoles (niveau 1)	-	100 %
Écoles du système provincial ou privé	Système public provincial (MÉLS)	Système privé provincial (MÉLS)	Aucune maitrise sur les services éducatifs	-	Le fédéral s'acquitte des frais de scolarité des étudiants

1.3.4. Les indicateurs de cheminement et de réussite de l'éducation autochtone au Québec

Afin de faire un état des lieux de la situation éducative des autochtones au Québec, nous présenterons les indicateurs de réussite pour ce qui est des communautés conventionnées et non conventionnées en les comparant aux données de l'ensemble du Québec. Nous ne pourrions inclure les chiffres correspondants pour les autochtones allant à l'école dans le système provincial ou privé, les statistiques officielles ne faisant pas les distinctions qui seraient requises. Nous présentons ici les taux de diplomation, de qualification et de sortie sans diplôme en fonction des situations éducatives (Tableau III et IV).

Tableau III

Comparaison des taux de diplomation et qualification entre communautés conventionnées/non conventionnées/ensemble du Québec.

Année scolaire	Taux de diplomation et qualification dans les communautés non conventionnées	Taux de diplomation et qualification dans les communautés conventionnées							Taux de diplomation et qualification dans l'ensemble du Québec (CS à statut particulier y compris)		
		CS Crie			CS Kativik			École Naskapie			
2013-2014	-	15 % (durée normale)	24 % (un an de plus)	30 % (deux ans de plus)	16 % (durée normale)	25 % (un an de plus)	26 % (deux ans de plus)	-	65 % (durée normale)	74 % (un an de plus)	78 % (deux ans de plus)
2014-2015	36 % (deux ans de plus)	-			-			-	-		

Pour les communautés conventionnées et le Québec (Gouvernement du Québec, 2015).

Pour les écoles de bandes (AANDC, 2016k).

Tableau IV

Comparaison des taux de sorties sans diplôme des jeunes autochtones selon la situation éducative.

Année scolaire	Taux de sortie sans diplôme dans les communautés non conventionnés	Taux de sortie sans diplôme dans les communautés conventionnées			Taux de sortie sans diplôme chez les Autochtones du Québec	Taux de sortie sans diplôme pour le reste du Québec
	Écoles de bandes	CS Crie	CS Kativik	École Naskapie		
2005-2006	61,4 % (cette statistique inclut les communautés Cries)	-	-	-	43 %	15 %
2011-2012	-	61,3 %			-	15 %

(Gouvernement du Québec, 2006 ; 2015)
(Richards, 2011)

À signaler, la proportion des jeunes adultes autochtones sans certificat d'études secondaires en 2006 était de 43 % au Québec, 34 % en Ontario, et 43 % en Colombie-Britannique (Richards, 2011). Au Québec, cela revient à 28 points de plus que celui des non-Autochtones québécois et 3 points de pourcentage de plus que le taux de décrochage des Autochtones dans le reste du Canada qui est de 40 % (Richards, 2011).

Face aux résultats préoccupants témoignant d'un faible taux de persévérance s'imbriquent des problématiques de pauvreté et de manque de justice sociale. En effet, pour les autochtones, le risque de vivre, dès leur plus jeune âge, des situations de « pauvreté, de négligence et de placement est de trois à cinq fois plus élevé que dans le reste du Québec » (Réseau de recherche en santé des populations du Québec, 2008). Autre exemple, on peut remarquer dans certaines communautés, comme à Uashat-Maliotenam, une « incidence élevée de la shigellose et de la tuberculose, des maladies associées au surpeuplement et que l'on retrouve surtout dans les pays du tiers-monde » (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2006).

Les taux sont très similaires dans les deux types de communautés et révèlent des difficultés de persévérance scolaire présentes dans les deux situations : communautés conventionnées et non conventionnées incluses. Ces difficultés scolaires prennent leurs racines, pour certains acteurs de terrain comme le CEPN (2009), dans des difficultés d'adaptation de services éducatifs aux besoins des populations cibles. Or c'est d'un processus de collaboration dont dépend la détermination des pratiques éducatives adaptées en cause. En effet, les autorités autochtones locales en éducation ont un savoir-faire, une expérience situationnelle et culturelle, puis une connaissance des besoins locaux essentiels. Ces savoirs et pratiques peuvent être mis en œuvre dans le cadre d'un processus de collaboration, car ils sont complémentaires à ceux des autorités éducatives occidentales traditionnelles. L'amélioration du processus de collaboration (ou de partenariat selon les cas), comme nous l'avons esquissé, est par ailleurs la stratégie mise en avant par le droit international (voir 1.1.4), mais aussi par les décideurs locaux, comme nous allons le voir. C'est l'objectif de cette étude d'approfondir l'étude de la relation de collaboration en cause.

C'est sur cet arrière-plan juridique international et dans ce contexte que s'inscrit la recherche dont rend compte le présent mémoire qui a pour objet les aspirations des communautés autochtones non subventionnées à l'autonomie en matière d'éducation. Prenant acte de la reconnaissance, à l'échelle internationale ainsi qu'au Canada et au Québec des droits des minorités autochtones en matière d'éducation, d'une part, et de l'inadéquation des services éducatifs dans les communautés autochtones, notamment dans celles qui ne sont pas conventionnées, révélées par les hauts taux d'abandon et d'échec, nous voulons étudier les aspirations de ces communautés à l'autonomie qui paraissent découler dans une certaine mesure de cet état des faits, puis en dégager le mode de collaboration explicitement ou implicitement proposé. On parle d'inadéquation des services en ce que, de toute évidence, ils ne remplissent pas leur mission d'éducation. Alors peut-être correspondent-ils à ce que l'institution scolaire attend d'eux, mais dans les faits, ils ne répondent pas aux besoins locaux en éducation. Les normes institutionnelles et administratives seraient donc inadaptées.

Le chapitre suivant rend compte d'une recension des écrits portant sur ce sujet des aspirations exprimées et des modes de collaboration souhaités. Les apports de cette recension sont donc des éléments constitutifs de la problématique de notre recherche, que nous présenterons de façon synthétique dans un chapitre ultérieur sur la problématique.

CHAPITRE 2 : L'ÉTAT DE LA QUESTION

L'histoire de l'éducation dans les communautés autochtones et les faibles taux de persévérance scolaire et de réussite rappelés au chapitre précédent n'ont pas été sans interpeller les acteurs politiques et les chercheurs. Ceux-ci ont fait appel à l'instauration de nouvelles formes de partenariat ou de collaboration entre gouvernements et communautés autochtones accordant à celles-ci une plus grande autonomie ; ils ont aussi évoqué diverses approches pédagogiques jugées plus adaptées, plus pertinentes — ce qui ressort d'une revue de littérature dont les pages qui suivent présentent les résultats, dessinant du même coup la problématique de notre recherche.

Les résultats de la recension des documents et écrits scientifiques sont présentés en trois temps, en fonction de thématiques évoquées déjà : un appel généralisé à l'instauration de nouvelles formes de collaboration, les obstacles ou la difficile reconnaissance de l'autonomie des communautés autochtones, et la mise en œuvre d'approches éducatives adaptées ou appropriées.

2.1. Pour l'instauration de nouvelles formes de collaboration

Une collaboration effective et efficace est requise, cela est reconnu et constamment redit dans les documents recensés, pour répondre au principal problème qui interpelle les acteurs politiques et les chercheurs, soit le faible taux de persévérance scolaire et de réussite. La collaboration, en effet, pourrait être un moyen de développer une éducation plus proche des besoins autochtones, à commencer par la survie des langues et cultures autochtones, et contribuer ainsi à enclencher un processus de réconciliation des peuples autochtones avec l'institution scolaire, qui comme nous l'avons vu, a longtemps été utilisée comme outil de négation de leur identité culturelle et des droits qui y sont attachés. Par ailleurs, seuls les détenteurs des connaissances culturelles, expérientielles et situationnelles locales sont à même de définir comment efficacement arrimer l'institution scolaire aux communautés. Mais cela nécessite de leur octroyer une certaine autonomie. Une plus grande autonomie dans la relation de collaboration ne peut constituer, cela dit, une solution miracle, en ce qu'il est communément accepté par les chercheurs en éducation que la réalité éducative est traditionnellement indexée sur la réalité socioéconomique ; mais elle sans aucun doute une variable essentielle à prendre en compte.

La négation, par le passé, de cette identité culturelle a mené aux heures les plus sombres de l'histoire du Canada en référence aux pensionnats amérindiens⁶. Or si les pensionnats ont été fermés, les mécanismes de reconnaissance de cette identité culturelle en éducation n'ont pas toujours été mis en place malgré les dispositions juridiques internationales, rappelées au chapitre précédent, prônant la nécessité de préserver cette identité par la transmission du patrimoine culturel comme découlant d'un droit de chaque individu à l'épanouissement. Il va sans dire que si l'institution scolaire ne fait pas de sa mission l'épanouissement de l'identité culturelle de la personne autochtone, la légitimité de cette institution s'en trouvera affectée et cela se ressentira sur la volonté des jeunes autochtones à prendre part à l'aventure scolaire. Pour qu'il y ait persévérance, il faut qu'il y ait intérêt à persévérer. C'est peut-être là une des raisons des taux de persévérance scolaire et de réussite que nous avons mis en avant précédemment. En effet, l'estime de soi est à la base de la persévérance scolaire (Wright, Taylor et MacArthur, 2000 ; Bougie, de La Sablonnière, Usborne et Taylor, 2011). L'amélioration du processus de collaboration ou la mise en œuvre d'un nouveau partenariat effectif pourrait donc aider à surmonter les défis d'adaptation de l'éducation ou de création d'un système éducatif indépendant correspondant mieux au contexte culturel autochtone. Aussi les appels à la collaboration se font-ils de plus en plus pressants dans le corpus de documents politiques et discours publics recensé.

Parallèlement à la tendance de prise en charge de la maîtrise locale de l'éducation, des voix exhortant à la mise en place de partenariats se sont aussi multipliées ces dernières années. On trouve dans de nombreux documents officiels des prises de position marquant une volonté d'encourager des partenariats⁷ entre autochtones et allochtones afin de répondre aux besoins d'adaptation culturelle de l'éducation. Ainsi, le MELS, dans son plan stratégique 2009-2013,

⁶ Voir à ce sujet : Lepage, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 2009 ; Commission Vérité et Réconciliation du Canada, Rapport final, 2015.

⁷ Le terme partenariat est plus utilisé dans les documents politiques et les discours publics que celui de collaboration. Nous avons choisi de retenir le terme collaboration dans notre mémoire parce que selon Landry (2013), le partenariat est un type précis de collaboration, parmi d'autres (Portance, 2011), et nous n'avons pas voulu privilégier au départ, dans notre étude, un mode de collaboration.

affirme qu'il faut « accompagner les organismes éducatifs autochtones et favoriser les partenariats émergents » (2013, Objectif 5.8). Le gouvernement québécois peut utiliser, en effet, des formules telles que « réels partenaires face au défi à relever », « vision commune du développement », « collaboration dans le développement », « avenir commun de prospérité et de collaboration » (Gélinas, 2008). Paul Martin, l'ex-premier ministre du Canada déclara en 2005 : « Le temps où nous élaborions d'abord des politiques à Ottawa avant d'en discuter avec vous [Premières Nations] est révolu. Le principe de la collaboration constituera la pierre angulaire de notre nouveau partenariat » (CEPN, 2009). On pourra évoquer aussi la récente déclaration du premier ministre canadien Justin Trudeau sur sa volonté que le gouvernement et les instances autochtones travaillent : « comme des partenaires à part entière » (Marquis, 2015).

Cet appel à la collaboration et au partenariat est entendu du côté des autochtones aussi. Gélinas rapporte que Ted Moses affirmait lors de la signature de la Paix des Braves en 2002 : « Aujourd'hui, nous pouvons enfin tourner la page et porter notre attention, notre énergie et notre imagination sur notre effort commun, dans un véritable esprit de collaboration avec le Québec, en vue de planifier un avenir qui tienne compte de tous les Québécois, y compris les Cris. » (Gélinas, 2008, p. 29). Autre exemple, lors de la signature de l'entente Sanarrutik [en 2002], le président de la Société Makivik, Pita Aatami, affirmait à son tour : « Nous [les Inuits] commençons à travailler en partenaires [avec le Québec] » (Gélinas, 2008). L'Organisation des Nations-Unies inscrit aussi la coopération comme essentielle aux démarches d'autonomisation en éducation : « Considérant en particulier le droit des familles et des communautés autochtones de conserver la responsabilité partagée de l'éducation, de la formation, de l'instruction et du bien-être de leurs enfants, conformément aux droits de l'enfant » (Déclaration des droits des peuples autochtones, 2007). D'autre part, la Commission Vérité et Réconciliation du Canada demande « au gouvernement fédéral d'élaborer, de concert avec les groupes autochtones, une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones » (2015, art. 7).

Enfin, selon Gélinas (2008), « cette dynamique de collaboration, présentée par les principaux acteurs et perçue par la population en général comme une sorte de nouveauté, ne constitue pourtant rien de moins qu'une sorte de tradition » (p. 29). Cette dynamique partenariale remonterait aux premiers contacts, mais aurait été interrompue pendant la majeure partie du 20^e siècle. En effet, les nations autochtones seraient en position, à présent, de modifier la relation de partenariat qui prévalait depuis 1930 « où ils devraient composer avec ce que les non autochtones voudraient bien leur offrir » (p. 37) pour revenir à un partenariat pré-1930 dans lequel ils étaient aptes à orienter leurs propres stratégies de développement (Gélinas, 2008).

2.2. Les obstacles à la collaboration en éducation au Québec

Les quelques études québécoises, et canadiennes, sur ce thème ont mis en avant les aspirations non reconnues à une plus grande autonomie des autochtones dans la relation de collaboration, mais aussi le manque d'homogénéité et d'explicitation du discours autochtone sur les pratiques éducatives qui semble d'ailleurs porter préjudice à cette volonté autonomiste.

2.2.1. La difficile reconnaissance de l'autonomie des communautés autochtones en éducation

Certains articles scientifiques ont confirmé que les démarches d'autonomisation des communautés autochtones sont généralement encore aujourd'hui, au Canada, confrontées à des obstacles normatifs (Natcher et Davis, 2007). En effet, le système normatif auquel les projets autochtones sont soumis, même lorsque des concessions sont faites quant à la portée de son champ d'application, est culturellement imprégné de la pensée de la civilisation occidentale. L'une des stratégies d'action nécessaire serait alors de remettre en cause les normes socioculturelles et institutionnelles s'appliquant aux autochtones. Pour ce qui est des études portant spécifiquement sur le domaine de l'éducation, des conclusions similaires doivent être mentionnées. En effet, des études propres au Québec ont démontré qu'il existe des obstacles administratifs (Larose, 1984) et financiers (CEPN, 2011 ; Lévesque, 2011) qui constituent un obstacle à l'épanouissement d'un système éducatif indépendant au Québec, notamment pour les communautés non conventionnées. Simard (1987) aussi, dans une étude

des discours de trois communautés, Montagnaise, Algonquine et Attikamek du Québec (soit des communautés non conventionnées), mettait en cause le « néopaternalisme bureaucratique » auquel certaines communautés participaient, comme obstacle au développement d'un projet éducationnel autochtone. Simard constate ainsi qu'en ce qui concerne l'administration, le contrôle local est vu par le gouvernement comme une simple décentralisation tandis que pour les autochtones, il s'agirait d'un transfert total des prérogatives relatives à l'éducation. Pour ce qui est de la responsabilité financière, le gouvernement estime qu'on ne peut pas investir plus alors que des investissements considérables ont été faits dans le système provincial. Les autochtones considèrent, quant à eux, qu'ils n'étaient pas parties prenantes à ces décisions. Selon Simard, une véritable prise en charge impliquerait, encore une fois, une remise en cause des normes socioculturelles et institutionnelles de la vie éducative ; car les représentants autochtones expriment une volonté autonomiste de contrôle des services éducatifs, d'intégration de la culture et de la langue, et ce, de manière transversale dans l'ensemble des structures de l'éducation.

Ces constats sont confirmés par l'acteur de terrain qu'est le CEPN (2002) selon qui, tel que nous l'avons déjà mentionné, les transferts de fonds et d'enfants des écoles provinciales vers les écoles des communautés autochtones sont conditionnés par des critères comme la comparabilité des programmes éducatifs avec ceux des provinces et l'obligation d'engager des enseignants ayant les mêmes qualifications légales que ceux des provinces (CEPN, 2002). Il écrit aussi : « L'imposition de ces exigences [dans les ententes de financement] avait pour unique but de vouer les communautés des Premières Nations à l'échec. » (p. 121). Le CEPN dénonce plutôt l'absence de politique claire pour justifier les décisions relatives au financement, permettant des « changements unilatéraux et fantaisistes dans les critères de financement » (p. 123).

Toujours selon le CEPN (2002), le ministère des Affaires indiennes a d'ailleurs, pour l'occasion, accru la taille de sa bureaucratie, notamment de son service pédagogique (ce qui peut paraître paradoxal dans une démarche de décentralisation), afin d'encadrer, d'orienter et d'influer, cette décentralisation de l'instruction. Ainsi, toute volonté de changement majeur du contenu ou de la nature des services éducatifs n'est que très rarement prise en compte dans la

distribution des budgets ou dans les options administratives, selon le CEPN (2002). Si le CEPN observe que le transfert de la prise en charge des écoles aux conseils de bandes a été suivi de certains progrès par rapport à l'amélioration des programmes éducatifs, à la qualité de l'éducation, aux contenus linguistiques et culturels dispensés et au taux d'obtention des diplômes (CEPN, 2002), les communautés continuent de devoir satisfaire prioritairement aux exigences des programmes d'études des provinces, donc aux normes d'un autre système éducatif. Paul (1983) résumait la situation ainsi :

En un mot, les bandes qui ont pris leurs écoles en main, devront se mettre à la tâche difficile de désamorcer le mécanisme d'intégration et d'assimilation de l'école fédérale qui prévalait dans les communautés montagnaises avant la prise en charge. Sinon, ce sont les communautés montagnaises qui cautionneront leur propre perte par le biais d'un type d'école que même la prise en charge n'a pas changée. (p. 5-11)

Il est important de mettre en contexte les déclarations de ce groupe qui a pour objectif affiché la défense des intérêts et droits des autochtones à obtenir leur indépendance en éducation. En effet, le Conseil en éducation des Premières Nations se présente ainsi « Vingt-deux communautés des Premières Nations du Québec se sont dotées d'un organisme régional représentatif en vue de défendre leurs intérêts et de les appuyer dans leur cheminement vers leur entière juridiction en matière d'éducation » (CEPN, 2016). À noter, il y a quarante communautés des Premières Nations au Québec. Toutefois, le fait qu'il y ait peu d'études rigoureuses et disponibles sur ce sujet légitime l'utilisation de documents du CEPN quand d'autres sources d'informations ne sont pas disponibles. L'Institut Tshakapesh, en charge de représenter d'autres communautés non conventionnées du Québec, les communautés montagnaises, ne se prononce ouvertement pas sur le sujet. Enfin, une étude d'une organisation tierce, en 1976, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), rapportait que les objectifs de maîtrise au niveau local et de participation parentale (de La maîtrise indienne de l'éducation indienne) n'ont pas été appliqués et que le modèle éducatif canadien est maintenu en lieu d'autres modèles plus appropriés aux autochtones. D'autres rappels seront émis, par le rapport de la Commission royale en 1996, puis par la Commission Vérité et réconciliation en 2015.

2.2.2. Un projet éducationnel ni homogène ni explicite

Simard (1987) a mis en exergue que les représentants autochtones expriment une volonté autonomiste de contrôle des services éducatifs, afin d'intégrer de la culture et de la langue, et ce, de manière transversale dans l'ensemble des structures de l'éducation, mais surtout via un projet éducationnel par et pour les autochtones. Cependant, l'auteure remarque que la finalité du discours scolaire autochtone n'est pas réellement explicite. De plus, cette dernière postulait qu'il y a deux tendances divergentes dans les discours autochtones en éducation, l'un serait concordant sur le fond avec la philosophie éducative occidentale quand l'autre souhaiterait la mise en place d'un nouveau paradigme (nous n'excluons pas la possibilité que la situation ait changé depuis trente ans, d'où notre étude). Le CEPN rappelait d'ailleurs, en 2002, que des contentieux internes sur les orientations éducatives à prendre, au niveau du projet éducationnel, affaiblissaient la cohésion des communautés. Ainsi, certaines communautés préféraient mettre en œuvre les réformes, préconisées par le gouvernement québécois, sur les technologies de l'information et de la communication plutôt que de développer et approfondir les aspects culturels et linguistiques de l'éducation autochtone.

Au niveau de la participation des parents, l'auteure note qu'aucun mécanisme n'est mis en place pour permettre leur implication. En ce qui a trait à la langue, Simard (1987) affirme que le modèle bilingue et biculturel proposé par le gouvernement ne conviendrait pas aux objectifs de revitalisation linguistique et de préservation culturelle. L'auteure doute de la volonté du gouvernement de préserver les langues autochtones, mais observe toutefois l'absence de position commune chez les autochtones quant à la politique linguistique et ses stratégies de mise en œuvre. En matière de pédagogie, les représentants des autochtones souhaitent une transformation radicale, tandis que le gouvernement continue de prôner une voie proche de l'assimilation. Néanmoins, l'auteure remarque que les propositions d'intervention du gouvernement ne se situent jamais au niveau des fondements de l'éducation, soit le paradigme éducatif occidental. Simard entend ici par propositions d'intervention, des propositions de modification des principes éducatifs relatifs à l'administration, à la langue et à la pédagogie mise de l'avant dans les discours. Elle en conclut que le gouvernement continue d'avoir un discours intégrationniste et assimilateur qui ne permet pas une prise en charge réelle

de l'éducation par les communautés autochtones. D'ailleurs, les communautés ne sont pas réellement consultées.

Simard (1987) reconnaît néanmoins l'existence d'un embryon de changement et invite à développer des mécanismes de collaboration permettant la concrétisation des aspirations des communautés au niveau du projet éducationnel. Enfin, dans sa conclusion, l'auteure appelle à poursuivre les recherches sur ce thème. Ce que nous entendons faire. Cependant, les résultats de cette étude ont certaines limites en ce que les documents du corpus sont issus de seulement trois communautés non conventionnées. Ces résultats présentent donc un éclairage partiel de la situation éducative des trois nations étudiées. De plus, seuls les documents que les acteurs ont accepté de rendre publics ont été étudiés.

2.3. L'émergence d'approches et de pratiques novatrices

Sans sous-estimer la difficulté de penser et de mettre en place un système éducatif ou une école véritablement autochtone, ce dont nous traiterons d'abord, on peut prendre acte de certaines actions s'inscrivant dans ce que Simard (1987) présente comme une démarche vers un projet éducationnel propre aux autochtones comportant des « interventions » touchant la façon d'être et de faire de l'école (p. 207) déjà mises en œuvre, ou du moins pensées. Si Simard faisait écho du manque de finalité explicite du projet éducationnel autochtone en 1987, il apparaît que, depuis, de nombreuses initiatives, de différentes sortes, ont émergé. Ces initiatives représentent une nouvelle variable témoignant d'un contexte nouveau qui pourrait avoir de répercussions sur les demandes d'autonomie. D'où l'intérêt de les recenser. De plus, la mise en œuvre d'approches éducatives rendues possibles dans le peu d'autonomie offert à l'heure actuelle donne peut-être à entrevoir ce que serait l'école autochtone dans un contexte plus favorable aux communautés autochtones. Nous ne procéderons pas à une analyse en profondeur et critique de ces études comme nous l'avons fait pour Simard (1987) par exemple, car son étude était directement relative aux aspirations à la collaboration (2.2.), car ces pratiques novatrices ne sont pas le thème premier de ce mémoire, toutefois cette partie se justifie par l'importance de montrer que des solutions existent.

2.3.1. Les pistes de résolutions à l'étude en éducation autochtone

Explicitant d'abord les raisons de la difficulté de créer un modèle d'éducation autochtone original et contemporain, nous ferons état de trois niveaux d'innovations éducatives pour l'instant proposées : la recherche d'un paradigme éducationnel distinct, des initiatives d'adaptation culturelle et des mesures de sécurisation culturelle. Ces différents niveaux d'innovations touchent quatre grands domaines d'intervention des écrits scientifiques investigués que nous présenterons ensuite.

2.3.1.1. Le désir d'un modèle d'éducation autochtone original et contemporain

L'école, en Amérique comme en Europe, est une institution occidentale, « blanche ». D'où la difficulté pour elle de prendre vraiment en compte ce qui constitue l'héritage ou la culture propre des communautés autochtones au Québec comme ailleurs. Certaines interventions ont ainsi été critiquées ou considérées insuffisantes. En effet, selon Huamana et Valdiviezob (2014), transposer les connaissances et les pratiques traditionnelles dans la classe ordinaire en « enseignant la culture » pendant une heure ou deux n'est pas représentatif de ce qu'est réellement la culture en cause. S'il doit y avoir intégration de contenus culturels, cela doit être fait avec inventivité à partir de paradigmes éducationnels issus de la communauté en cause et de sa culture. De même, l'ancienne présidente de la conférence circumpolaire inuite Watt-Cloutier note que certains « 'arrangements pédagogiques' ont nui au processus de guérison, en prétendant que des solutions étaient en application » (2000, cité dans De Canck, 2008, p. 44). Selon cette dernière, c'est la notion même de ce que nous concevons comme éducation qui doit être revue. Il faudrait ainsi se concentrer sur l'apprentissage, et non sur l'école qui est intrinsèquement le produit d'une vision occidentale.

Demmert et Towner (2003) affirment quant à eux que l'un des critères d'un enseignement culturellement approprié est que les stratégies d'enseignement doivent être en accord à la fois avec la culture traditionnelle et les systèmes de savoirs contemporains. Dans la même veine, Hickling-Hudson et Ahlquist (2003) affirment qu'il est possible de mettre en œuvre des pédagogies multiculturelles et de permettre le dialogue entre différents systèmes épistémologiques. Lipka et Webster (2004) proposent ainsi de s'orienter vers des démarches de reconnexion communicationnelle entre des systèmes de conception différents (2004). Leonard (2015) affirme, ainsi, qu'il est possible de trouver un juste milieu entre acculturation ou assimilation d'un côté et idéalisation ou sacralisation des savoirs traditionnels ou reconstruits de l'autre (Leonard, 2015). Cela dit, pour Fenelon et Lebeau (2005), il est possible de construire une philosophie interculturelle en liant les concepts holistiques autochtones aux concepts universalistes occidentaux. De telles mesures auraient pour avantage de favoriser un apprentissage n'excluant ni la communauté d'origine ni la société occidentale majoritaire, à l'instar de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), tel que c'est le cas dans de nombreuses communautés : Atlantic Help Desk, K-net, Wapikoni mobile, ImagiNActive, sont autant d'entreprises réussies. En effet, les TIC ont le potentiel de briser l'isolement des élèves autochtones en leur faisant découvrir de nouveaux horizons et de nouveaux visages (Archambault, 2013).

Une étude sur l'éducation interculturelle bilingue au Mexique (Boyer Roy, 2011) a d'ailleurs mis en exergue les décalages de points de vue à ce sujet. Si certains voient l'éducation interculturelle comme une voie privilégiée vers la reconnaissance des cultures et vers le dialogue interculturel, d'autres spécialistes dénoncent l'idéologie assimilatrice de ces démarches. Chez les autochtones du Mexique, les avis sont aussi partagés : certains craignent les stratégies d'assimilation sous-jacentes tandis que d'autres reconnaissent l'intérêt de permettre une mobilité sociale et économique « ascendante ». Par ailleurs, Godenzzi (2007) nous précise que les discours autochtones suggèrent de gérer ces contraintes en créant des points d'équilibre et en pensant « l'identité et l'altérité à la lumière de l'interactivité » dans des contextes historiques spécifiques. Stairs (1994) prend ce parti et affirme que le débat ne se joue pas entre culture sacralisée et processus d'assimilation de la culture dominante. Il existe des moyens plus optimistes de négocier des nouvelles réalités culturelles afin de garantir à la fois

bien-être identitaire, préservation culturelle et linguistique et intégration socioéconomique (Lambe, 2003). Ainsi, Sbarrato (2005) et De Canck (2008) affirment tous deux que les autochtones ne souhaitent pas une éducation communautariste, en ce qu'ils veulent former des citoyens autochtones, mais aussi des citoyens d'un monde en changement. Plus précisément, l'anthropologue De Canck (2008) donne un point de vue éclairé :

Les responsables autochtones veulent s'approprier l'école et non la supprimer. Ils veulent qu'elle soit un lieu de revalorisation et de revitalisation de leur culture, sans pour autant en extraire totalement les savoirs occidentaux. Ils voient l'école comme le renforcement d'un enseignement plus informel qui se ferait, déjà avant, en dehors de l'institution. Ils désirent que l'on intègre des savoirs locaux à l'école pour en permettre la transmission, pour aider les jeunes à comprendre (connaissance) et à accepter leur identité culturelle particulière (revalorisation), et remotiver les élèves à travers cette intimité identitaire. L'école resterait un lien vers le monde occidental qui englobe désormais les peuples autochtones. (p. 48)

Dans cette visée et cette logique de réappropriation de l'école, trois types de solutions ont été, à l'heure actuelle, distinguées : le changement de paradigme éducationnel, les adaptations culturelles et la sécurisation culturelle.

2.3.1.2. Vers un nouveau paradigme éducationnel

Selon Simard (1987), les cultures autochtones ne sont plus des cultures traditionnelles au sens strict, et ce, à cause du processus de désintégration qui a suivi l'entrée en contact avec le modèle culturel occidental que nous avons décrit précédemment. Plus précisément, pour comprendre les liens entre la tradition éducative autochtone d'avant la colonisation et celle d'aujourd'hui, nous devons interpréter le projet éducationnel autochtone actuel à la lumière de la définition de la tradition de d'Orsi (2013) :

Le processus de transmission de la culture innue encourage à adopter une définition de la tradition qui soit ouverte, fluide, dynamique. Ainsi, une tradition ne devrait pas être conçue comme une éternelle répétition de l'identique, mais plutôt comme une continuité dans le changement, ou encore comme un mode spécifique de changement. (p. 69)

Simard (1987) affirme que les autochtones n'ont pas perdu leurs spécificités culturelles. Cela dit, il est préférable, selon l'auteure, de reprendre la notion de Jean-Jacques Simard (1983) de « culture ouverte en projet », qui se traduit par une capacité des membres de la culture à choisir, par la concertation, leurs valeurs et leurs visions du monde (ce qui d'ailleurs s'applique à la grande majorité des cultures modernes). Enfin, Bertrand et Valois, (1982) développent la thèse selon laquelle le choix d'un paradigme éducationnel s'accompagne du choix d'un paradigme socioculturel. Pour Simard (1987), qui commente ces mêmes thèses :

L'existence d'un mouvement social et politique de revendications territoriales, économiques, politiques et éducatives semble indiquer une volonté d'arriver à ce nouveau paradigme socioculturel. Selon les auteurs [Bertrand et Valois, 1982], l'organisation scolaire peut soit reproduire le modèle socioculturel dominant, soit contribuer à l'adaptation à la société ou encore permettre un changement radical de paradigme socioculturel. C'est par le paradigme éducationnel que le système scolaire freine les aspirations socioculturelles d'un groupe, ou au contraire, contribue à une transformation radicale (p.68)

La recherche d'un paradigme éducationnel nouveau, qui va de pair avec le paradigme socioculturel, est un processus collectif de long terme dans lequel pourraient s'inscrire les aspirations éducationnelles autochtones. Pour l'instant, les solutions mises en avant par les écrits scientifiques sont de plus petite ampleur et consistent en des adaptations culturelles ou des initiatives de sécurisation culturelle.

2.3.1.3. Les adaptations culturelles

Les adaptations culturelles en éducation aux autochtones consistent à rendre l'enseignement plus accessible aux populations autochtones en juxtaposant des référents culturels dans les contenus ou manières de faire. Toutefois, leurs visées sont l'adaptation des autochtones à la société dominante, puisque le paradigme éducationnel demeure occidental. Le concept d'adaptation culturelle ne fait pas l'objet d'une définition officielle. Toutefois, afin de mieux saisir ce terme, on peut partir de la notion d'adaptation scolaire qui se définit, selon Legendre (2005), comme « l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins d'élèves qui présente des caractéristiques particulières » et considérer que les caractéristiques particulières en cause sont des traits culturels. L'intégration ou la substitution de contenu autochtone dans le curriculum, ou d'éléments pédagogiques autochtones sont des exemples d'adaptations culturelles. Il est

parfois difficile de distinguer les simples adaptations culturelles d'un éventuel paradigme éducationnel autochtone. En effet, des siècles d'interactions entre les deux cultures et la reprise occasionnelle par les autochtones de modes de développement occidentaux, dont certaines caractéristiques éducatives occidentales, font que le paradigme éducationnel autochtone est souvent composé d'adaptations culturelles.

2.3.1.4. La sécurisation culturelle

Les services de sécurisation culturelle aux autochtones, tels que mis en œuvre les institutions allochtones, ne touchent pas au paradigme éducationnel ni aux structures de l'éducation telles que la langue, la pédagogie ou l'administration. Ces services visent à rendre les institutions occidentales plus accueillantes pour améliorer la participation et l'implication des apprenants autochtones. Tel que le décrit Dufour (2015, p. 39) : « le concept de sécurité culturelle [...] permet à l'étudiant autochtone d'évoluer dans un contexte scolaire adapté à sa réalité et de s'épanouir dans un environnement qui reconnaît la valeur de ses origines ». Pour Dufour (2015), le sentiment d'évoluer en sécurité culturelle renforcerait une certaine capacité de résilience face à l'adversité. De plus, selon Colomb (2012), la mise en place de cette sécurité culturelle favoriserait la participation et l'implication des étudiants. L'application de démarches visant à garantir la sécurité culturelle permet aux autochtones de rester dans une institution allochtone, mais elle ne vise pas à pénétrer les cursus et le contenu des apprentissages, selon Dufour (2015). Ainsi, la sécurité culturelle ne vise pas, non plus, la préservation culturelle. Cela dit, selon cette même auteure, la sécurité culturelle peut être inscrite au cœur du projet pédagogique d'une institution, comme à l'institution Kiuna. Nous pourrions estimer, dans ce cas-là, qu'il s'agit d'un paradigme éducationnel autochtone. Il faut donc, encore une fois, distinguer deux approches. La construction d'un paradigme éducationnel autochtone, à partir notamment d'adaptations culturelles, inclut le besoin de sécurité culturelle, mais s'inscrit surtout dans une démarche de changement du paradigme socioculturel. Il est le plus souvent lié à une volonté de gouvernance autonome de la part d'autorités autochtones. Cependant, les stratégies de sécurisation, ou d'adaptation, culturelle peuvent très bien s'inscrire dans un paradigme éducationnel occidental, comme c'est le cas pour les services dédiés aux autochtones fréquentant les institutions allochtones.

Nous avons exposé dans cette partie les différents débats théoriques qui ressortent de l'étude des articles scientifiques portant sur le thème de l'éducation autochtone. Nous allons maintenant aborder les recherches portant sur les savoirs et les pratiques éducatives adaptés. Nous classerons par thèmes les interventions concrètes proposées par la recherche.

2.3.2. Les savoirs et pratiques éducatives adaptées

La plupart des propositions issues des écrits sur ce thème, selon De Canck (2008) qui en a recensé nombre d'entre eux, expriment un désir profond de renouer avec les liens que l'école occidentale a historiquement brisés. Ainsi, nous présenterons quatre grands axes d'intervention en matière de savoirs et pratiques éducatives : la place des langues autochtones dans l'enseignement, les modifications du contenu d'enseignement, les stratégies d'enseignement, la communauté comme ressource éducative. Cette partie nous permettra de mieux saisir par la suite les fondements des aspirations autochtones en matière de projet éducationnel.

2.3.2.1. La place des langues autochtones dans l'enseignement

Nous présentons les avantages et inconvénients, selon les écrits scientifiques, de l'utilisation des langues autochtones dans l'enseignement, voire en tant que langues d'enseignements. La langue d'enseignement est « la langue dans laquelle est donné l'enseignement dans un établissement. Elle ne coïncide pas toujours avec la langue maternelle ou la langue d'usage⁸ qui est la langue effectivement pratiquée par les membres d'une communauté linguistique ». (Legendre, 2005).

Pour De Canck (2008) « [l']usage de la langue vernaculaire manifeste notamment le lien avec soi, dans sa manière de forger l'esprit humain en lui soumettant une façon de catégoriser le réel », la question de son usage dans l'éducation est donc un des enjeux culturels les plus signifiants. De nombreuses recherches ont souligné et démontré l'importance vitale d'apprendre dans sa langue maternelle, que cette langue soit autochtone ou pas, tel que l'expose la recension critique d'écrits de Fontaine (2012). En réalité, il y aurait des aspects

⁸ Nous utiliserons le terme langue maternelle de manière générique, mais le terme de langue d'usage est parfois plus approprié dépendamment des communautés en cause.

positifs à encourager l'usage de la langue maternelle à l'école. L'estime de soi serait renforcée et la maîtrise de la langue seconde serait meilleure (Wright, Taylor et MacArthur, 2000 ; Bougie, de La Sablonnière, Osborne et Taylor, 2011). La valorisation de l'identité culturelle, soit la culture et la langue, de l'apprenant par la communauté, la famille et l'école est, en effet, essentielle pour favoriser le bilinguisme (Hamers et Blanc, 2000 ; Lambert, 1974 ; 1977 ; Armand, 2012). Cela dit, les conditions actuelles du programme bilingue ne semblent pas permettre la mise en place d'un tel bilinguisme véritable selon une étude chez les Inuits (Osborne et al, 2009). Quoi qu'il en soit, selon Sbarrato (2005), le processus de revitalisation de la langue doit d'être un effort intergénérationnel qui implique toute la communauté. Il est nécessaire de signaler que l'enseignement en langue maternelle est important selon ces dernières sources, mais cela n'implique pas forcément de faire de ces langues les langues d'enseignements dans toutes les matières et à tous les niveaux. Ainsi, selon Demmert et Towner (2003), un enseignement culturellement adapté se définit par une utilisation conséquente de la langue de la communauté dans les enseignements et non pas l'enracinement de toutes les matières dans les langues autochtones.

Toutefois, certains, comme Battiste et Henderson (2000), sont en faveur de la création d'écoles fonctionnant entièrement en langues autochtones. De tels projets visant à créer une école autochtone fonctionnant entièrement en langues autochtones existent d'ailleurs : on pense à la « Revival School » de Kahnawake, à la « Freedom School d'Akwesasne » et au « Gift of Language and Culture Project » des Cris de la Saskatchewan. Mais elles ne sont pas légion : à titre indicatif, en 2005, dans la province de la Colombie-Britannique, 15 % des écoles dans les communautés proposaient de tels programmes (De Canck, 2008). Néanmoins, d'autres, comme Friesen (2005), affirment que la création d'écoles entièrement en langues autochtones revitaliserait la langue, mais provoqueraient une réduction du biculturalisme des autochtones. Par conséquent, cela réduirait leurs chances d'insertion socioéconomique, nécessaires à l'amélioration des conditions de vie. On voit ici se profiler un débat de fond entre, d'une part, les objectifs de préservation culturelle et de revitalisation linguistique, visant la valorisation et le succès des jeunes autochtones en éducation, et d'autre part, les objectifs d'intégration économique, indispensables à l'amélioration des conditions de vie des communautés. Enfin, il existe des mises en garde par rapport l'inefficacité des démarches

consistant à se concentrer uniquement sur l'usage de la langue maternelle, comme langue d'enseignement, sans recentrer les projets sur le curriculum et la pédagogie (Daveluy, 2009).

En conclusion, de nombreuses études montrent les bienfaits de l'enseignement en langues autochtones, quand celles-ci sont les langues maternelles ou d'usages des communautés. Ce qui semble ressortir de ces écrits est que garantir une place importante à ces dernières est crucial pour l'avenir de l'élève, mais en faire la seule et unique langue d'enseignement pourrait nuire à l'intégration socioéconomique des apprenants.

2.3.2.2. La modification des contenus d'enseignement

Dans la définition restreinte du curriculum que nous choisissons, il s'agit donc des connaissances, des savoir-faire et des compétences à enseigner selon Van Zanten (2008). Beaucoup d'écrits portent sur la modification du contenu de l'enseignement. Plusieurs écrits traitent des modifications apportées aux contenus de l'enseignement pour à valoriser les savoirs et perspectives autochtones, intégrer les savoirs utiles à la communauté, et replacer l'enseignement sur le territoire ancestral.

Certains écrits portent sur la valorisation des savoirs et perspectives autochtones. Rappelons-le, il a été démontré que les étudiants autochtones qui réussissent le mieux à l'école ont un fort attachement à leur identité ethnique (Bergstrom et al., 2003 ; Gauthier, 2005 ; Montgomery *et al.*, 2000). Un premier exemple d'intervention consiste en la modification du discours historique dans les manuels scolaires québécois, de manière à corriger et à supprimer les préjugés raciaux explicitement, mais aussi implicitement véhiculés par les cours d'histoire (Vincent et Arcand, 1979), on note à ce sujet les multiples reports des réformes de réécriture du programme d'histoire québécoise (Dutrisac et Champagne, 2016). Ces modifications peuvent toucher d'autres aspects des sciences humaines ou même les sciences dites « exactes ». Une autre possibilité consisterait en l'intégration de référents culturels, et ce dans le but, notamment, de contextualiser les connaissances destinées à être transmises et de les rendre plus familières (Huamana et Valdiviezob, 2014). Une troisième intervention consiste en la révision du curriculum par l'ajout de savoirs autochtones. Les deux derniers aménagements éducatifs ont été souvent critiqués dans leurs processus d'intégration. En effet,

ils ont souvent été qualifiés de « folklorisations » de la culture (Friesen, 2005) ou de démarche « artificielle » (Saladin d'Anglure, 1988). De plus, ils ne peuvent permettre une remotivation identitaire (De Canck, 2008) s'ils sont travestis. Ils ont, en conséquence, parfois produit l'inverse de l'effet souhaité en soulignant plutôt qu'en éliminant l'expression de l'infériorité et en donnant l'impression d'une culture autochtone construite par les Occidentaux. Un degré plus élevé d'intervention consisterait en la réalisation d'un curriculum indépendant permettant une immersion culturelle avec revitalisation de la langue (Friesen et Friesen, 2005 ; Smith 2001).

Certains écrits portent sur les savoirs utiles à la communauté. Si certaines voix s'orientent vers la revalorisation des savoirs autochtones, d'autres souhaitent voir en priorité la revalorisation à court terme des individus et de leur communauté. Les modifications de contenus porteraient donc sur des savoirs réutilisables directement, qui ont du sens dans la vie de tous les jours et qui permettent aux jeunes autochtones de saisir les opportunités qui se présentent à eux (Vick-Westgate, 2002), de régler les problèmes auxquels ils font face (Kawagley, 1995) et d'aider à la construction de leur identité (Puvirnituk et Ivujivik, 1995). Certains de ces projets délaissent alors volontairement la revalorisation des savoirs autochtones pour se concentrer sur la revalorisation de la communauté et de ses membres. D'autres explorent la voie de la professionnalisation précoce (Commission scolaire Kativik, 2015) et orientent leurs interventions dans l'idée que ce qui est fait en classe doit refléter ce que les adultes font eux-mêmes : artisanat, plan d'affaires, documentaires, etc. (Kawagley, 1998) afin de faire acquérir des compétences requises par les communautés locales (Bourque et Larose, 2000 ; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012 ; Watt-Cloutier, 2000 ;). L'objectif est donc de revaloriser la communauté en prodiguant une formation éducative pratique qui s'inscrit dans un modèle de développement communautaire ; cela induit donc que la communauté a un rôle dans la conception de ce curriculum, de manière à pouvoir en fixer les priorités. Nous approfondirons ce rôle de la communauté plus loin (au point 1.3.2.4). Ainsi, un projet des années 1990 dans le nord du Canada a mis en relief l'importance de permettre l'adaptation continue du programme éducatif et des sorties éducatives par le conseil d'établissement (composé de parents, d'intervenants, d'ainés et d'éducateurs) en fonction des besoins des communautés (Puvirnituk et Ivujivik, 1995). La proposition d'associer les parents

au processus scolaire est aussi mise en avant par LaFrance (2000), pour qui les groupes de travail sur les curriculums devraient réunir professeurs, parents, étudiants, conseillers culturels, universitaires et aînés, et ce, de manière à permettre la « production de citoyens socialisés qui satisfont les besoins de la communauté » (p. 103).

Certains écrits portent sur l'enseignement sur le territoire ancestral, soit le territoire historique qui a vu les communautés autochtones en cause évoluer. L'éducation autochtone a un caractère environnemental. La relation avec le territoire prend alors une importance notable, car elle est un objet éducatif à part entière dans lequel l'individu est amené à expérimenter la vie. De Canck (2008) décrit qu'un groupe de recherche dirigé par Sauvé a démontré, à l'aide du Dene Kede Curriculum, l'intérêt de mettre l'accent sur l'acquisition d'attitudes et d'habiletés liées au territoire dans des expériences de terrain pour les apprenants. Goulet et Harvey-Trigoso (2005) confirment que ces contacts avec la terre ont des effets positifs sur l'ouverture d'esprit des enfants. Ils peuvent se développer grâce des exercices de « subsistance traditionnelle » des compétences de lien social avec la communauté et de lien culturel avec les pratiques traditionnelles, mais aussi à fortiori des compétences de conservatisme et de collectivisme. Cet intérêt est appuyé par D'Orsi (2013) qui explique que les stages en forêt ont un impact positif sur la confiance des jeunes en eux-mêmes et sur la poursuite des études. Enfin, ces sorties sont indispensables pour entretenir un imaginaire traditionnel autochtone. Ces activités parascolaires supervisées peuvent être préparées en classe (Peck, Roeser et Zarrett, 2008, cité dans Manningham, 2011), mais doivent avoir lieu dans l'environnement originel. Comme le dit Sbarrato (2005), les activités culturelles occupent de plus en plus de place dans les programmes, si bien que les communautés débattent parfois de l'équilibre qui devrait exister entre le curriculum autochtone et celui des autorités provinciales.

Certains écrits portent sur la valorisation de l'individu. Une dernière dimension mise en relief par certains écrits scientifiques et qui a trait au curriculum, mais aussi, en partie, à la pédagogie, est la volonté de recentrer l'apprentissage sur les expériences de l'individu et de mettre en place une éducation holistique basée sur les dimensions spirituelles, affectives et physiques autant que sur les savoirs académiques. En effet, la célèbre auteure autochtone Battiste (2002) explique qu'il est important, dans la tradition de la plupart des cultures

autochtones, de faire prendre conscience à l'enfant de la dimension sacrée de la vie et des expériences, de manière à générer un esprit optimiste et plein d'espoir. Cet esprit est vu comme une connexion harmonieuse à l'autre, et ce, dans le but de créer un avenir meilleur. Il est, selon Battiste (2002), important de développer ces capacités pour permettre l'épanouissement de chacun. L'éducation autochtone serait ainsi profondément endogène, car elle se base sur les expériences de l'individu et met l'accent sur l'apprentissage de l'art des relations humaines. Campeau (2015), lors d'une recherche-développement auprès d'élèves en classes adaptées, met elle aussi en exergue la nécessité de puiser dans les ressources du milieu pour rendre les apprentissages signifiants pour les apprenants. L'éducation expérientielle est généralement considérée comme l'esprit de l'éducation autochtone. Une expérience solide en la matière et donnée en exemple est le concept de « School plus » en Saskatchewan (Battiste, 2002). Cette auteure marque donc la possibilité d'un cheminement alternatif à celui de l'école traditionnelle occidentale, basé sur un apprentissage expérientiel centré sur la « guérison » au sens autochtone. Demers et Simard (2015) présentent quelques techniques propres à l'enseignement traditionnel autochtone et exposent un exercice pédagogique inspiré des pratiques des chamanes. En effet, pour ces auteurs, dans l'éducation traditionnelle autochtone, le savoir s'acquiert non seulement par imitation, par expérience sensorielle et par transmission orale, mais aussi par le rêve, un monde intérieur, intime et spirituel, où l'on forme un contrat avec les esprits. Ils rappellent l'importance « d'élaborer du matériel didactique [...] en tenant compte de spécificités des cultures autochtones lors de la conception ». (Demers et Simard, 2015, p. 78). En présence de telles conceptions, l'évaluation devrait être totalement repensée, tout en jugeant de la maîtrise des compétences liées à la construction identitaire de l'apprenant autochtone par rapport à sa communauté (ex. : implication dans la communauté, réalisations personnelles) et à son « cheminement spirituel » (ex. : l'apprentissage de soi et de son monde intérieur peut être crédité), propre à l'apprentissage expérientiel présenté précédemment.

La valorisation des savoirs et perspectives autochtones, l'enseignement de savoirs utiles à la communauté, l'éducation expérientielle, l'enseignement des savoirs propres au territoire ancestral sont autant de « contenus » qui peuvent être intégrés au curriculum traditionnel selon les différentes modalités mises en avant par les écrits scientifiques recensés.

2.3.2.3. La modification de stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement peuvent être définies comme l'ensemble des opérations et des ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même (Legendre, 2005). Or, d'après certaines études scientifiques, lorsque les stratégies d'enseignement correspondent au style d'apprentissage de l'élève, l'apprentissage est plus fructueux (Smith et Renzulli, 1984). La notion de style d'apprentissage, comme nous le préciserons plus tard, ne fait cela dit pas l'objet d'un consensus de la communauté scientifique, même si elle constitue un axe majeur de fondement des revendications autochtones. En effet, selon Legendre (1995, 2005), les théories sur le style d'apprentissage ou cognitif sont nombreuses et aucune théorie intégrante n'a été développée et donc aucune définition globale n'existe. Toutefois, une telle notion impliquerait que les élèves qui réussiraient le mieux sont ceux chez qui il y aurait adéquation avec les conditions extérieures de l'apprentissage (formules pédagogiques proposées) et leurs inclinations les plus marquées à acquérir des connaissances particulières ou à développer des habiletés spécifiques (Harris et al., 1981).

Certains écrits mettent en avant l'importance de prendre en compte les styles d'apprentissages des apprenants en fonction de leur héritage culturel⁹. Les études de J.W. Keefe (1987) ont contribué à faire le lien entre cultures d'origine et styles d'apprentissage. Nous explorerons plus en détail ce champ des recherches scientifiques qui prétend mettre en exergue l'existence d'une multiplicité de styles d'apprentissage, conditionnés notamment par la culture d'origine des individus. En effet, rappelons-le, l'article 14 de la déclaration de l'Organisation des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), stipule que « les peuples autochtones ont le droit [à un enseignement] dispensé [...] d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. D'ailleurs, pour De Cank (2008), aujourd'hui, en matière d'éducation autochtone : « On évite autant que possible d'employer le mot « échec » [...] On évoque plutôt des « discontinuités culturelles » » (De Cank, 2008, p. 39). D'ailleurs, l'étude de Spindler et Spindler (2000) propose d'interpréter l'échec scolaire comme la conséquence de la confrontation de systèmes culturels différents provoquant des « incompréhensions mutuelles » (p. 39). Une mauvaise compréhension de

⁹ Nous reprendrons par la suite ce concept par l'expression « styles d'apprentissage culturels » même si la communauté scientifique n'est pas totalement fixée sur leur existence ou non.

l'aspect culturel de l'apprentissage pourrait donc avoir pour effet de supprimer des formes efficaces d'apprentissage et de découverte de sens. De plus, ces difficultés à intégrer les valeurs traditionnelles et les valeurs de l'autre culture peuvent être des facteurs propres à entretenir divers problèmes psychosociaux (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001). De Canck (2008) confirme la nécessité de prendre en compte les différences et les contextes et, plus généralement, les univers domestiques, familiaux, culturels et identitaires initiaux. Certaines études s'accordent alors à dire que la voie la plus prometteuse pour améliorer les résultats scolaires est la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées culturellement aux populations autochtones (Wlodkowski et Ginsberg, 1995). Dans son étude sur les styles d'apprentissage des élèves autochtones et allochtones, Arthur J. More (1987), identifie, outre les conditions externes et environnementales, trois dimensions ou variables importantes : le style cognitif et les caractéristiques de l'apprenant, les styles d'apprentissages traditionnels, les styles de communication — ce qui nous servira de cadre pour la présentation d'apports divers dans les paragraphes qui suivent. Par ailleurs, dans la note 7 : Nous utilisons ici et dans les pages qui suivent cette expression, même s'il n'y a pas accord dans la communauté scientifique sur l'existence de ces styles d'apprentissages culturels.

Les écrits suivants se concentrent sur les types d'intelligence et les styles cognitifs d'apprentissages. Howard Gardner a développé la théorie des intelligences multiple en 1983 en définissant huit critères comportementaux pouvant être interprétés comme des types d'intelligence. Appliquée au domaine autochtone, cette théorie permet à certaines études de mettre en avant que la tendance des enfants autochtones est plutôt orientée vers des intelligences kinesthésique, visuelle, spatiale et naturaliste (Kaulbach, 1984 ; Roy, 2007). Toutefois, de nombreux auteurs ont mis en avant le manque de preuves empiriques de cette théorie (Aiken, 1997, p.196). Il n'y a donc pas de consensus de la communauté scientifique sur ce sujet. À signaler, le style cognitif d'apprentissage est compris comme une caractéristique psychologique omniprésente dans le fonctionnement intellectuel perceptif et interpersonnel. Elle domine le processus d'acquisition du savoir et des compétences et les habilités et les facultés de compréhension pour tout individu (Keefe, 1979 ; Witkin et al., 1977). Le style cognitif d'apprentissage conditionne la manière dont chacun réagit à une information nouvelle à partir de ses modes de perception, de compréhension et de mémorisation. Les premières

années de la petite enfance viennent marquer le style cognitif d'apprentissage qui sera le plus important (Bornstein, 1991). Cole et al. (2010) complètent en affirmant que si les formes de jeux propres aux enfants ne sont pas prises en compte dans leur apprentissage, alors cela peut avoir pour conséquence négative de diminuer les effets des enseignements visés sur leur développement. La tendance dominante dans le style d'apprentissage cognitif des autochtones du Québec serait le style simultané non verbal (essentiellement visuel et spatial) en opposition au style analytique et séquentiel mis en avant chez les Occidentaux (Krywaniuk, 1974 ; Roy, 2007). Ici aussi, certains auteurs comme Vasquez (2009) et Coffield et al. (2004) ont mis en avant le manque de preuves empiriques, voire le manque de validation de ces théories par des recherches indépendantes.

Certains écrits portent sur l'influence des styles d'apprentissage traditionnels sur les styles d'apprentissage culturels actuels. Pour Demmert et Towner (2003), un enseignement culturellement adapté se distingue par une pédagogie basée sur des styles traditionnels d'apprentissages et en refléter les valeurs. Puis, Weitz (1971), parmi d'autres, a établi que le style cognitif d'apprentissage a un lien indéniable avec le style d'apprentissage traditionnel. Nous avons déjà esquissé une présentation d'exemples de styles d'apprentissage traditionnels autochtones du Québec au début de ce mémoire. D'autres études ont mis en avant que les styles d'apprentissage traditionnels favorisent l'essai et l'expérimentation non pas de manière séquentielle, mais de manière intuitive et simultanée (Scollon et Scollon, 1983), afin de saisir l'information dans un environnement global (Collier, 2002). Ils mettent en avant aussi l'observation et l'imitation (Pewewardy, 2002). Le recours aux traditions orales et aux légendes est, par exemple, recommandé (Scollon et Scollon, 1983). Ainsi, pour ce qui des recherches concernant les pédagogies inspirées des styles d'apprentissage traditionnels, tel que nous l'avons vu dans la section réservée aux contenus d'enseignements, la volonté de mettre l'accent sur l'expérience peut être interprété comme un « contenu » personnalisable d'enseignement, mais aussi une entreprise pédagogique qui relève des valeurs des cultures autochtones. Elle est renforcée par la volonté d'intégrer d'autres valeurs holistiques de prises en compte des dimensions spirituelles, affectives, physiques en plus des dimensions académiques. Cette importance donnée aux démarches holistiques serait propre aux styles traditionnels d'apprentissage. Fenelon et LeBeau (2005) vont plus loin et expliquent comment

rendre une pédagogie véritablement holistique. Celle-ci doit notamment être distinguée de la démarche visant à simplement « intégrer » superficiellement des éléments de valeurs. Ils affirment qu'il faut mettre en place une pédagogie interactive et expérimentale en lien avec le territoire et les récits traditionnels. À ce sujet, Fenelon et LeBeau (2005) expliquent qu'il faut accepter que les savoirs soient des conceptions socioculturellement marquées de manière à mettre en œuvre un curriculum sans logique de hiérarchisation ni de linéarité. D'ailleurs, il est souligné l'intérêt d'utiliser des approches multidisciplinaires et holistiques basées sur la pédagogie explicite de Bernstein (1954) afin de rendre le savoir plus objectivement accessible (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois [CSOB], 2011).

Enfin, nous présentons des écrits portant sur les styles de communication culturels qui influent sur les styles d'apprentissages culturels. Les styles de communication diffèrent ainsi aussi : « utiliser le langage pour construire une réalité abstraite n'est pas dans les mœurs linguistiques des jeunes [des Premières Nations] et ne constitue pas à leurs yeux un acte véritable de communication » (Sarrasin, 1998, p. 115). Certains modes d'interrogations ou formes de communication qui ont primauté en classe ne leurs sont donc pas familiers (Ball, Bernhardt et Deby, 2006). Par exemple, il est proposé par certains d'intégrer les façons d'être autochtones dans les schémas communicationnels (Stearns, 1986, cité dans De Canck, 2008), soit dans la relation d'apprentissage. En effet, l'approche relationnelle est une composante essentielle de la dimension pédagogique. Un rapport de confiance avec les professeurs est indispensable : ceux-ci doivent faire preuve de sensibilité particulière à la culture et aux besoins locaux. Aussi, le rôle de l'enseignant devrait être conçu davantage comme celui d'un facilitateur ou comme un soutien individualisé, et ce, dans une démarche d'attention bienveillante, selon Biermann et Townsend-Cross (2008). De plus, une pédagogie orientée vers un modèle d'interaction réciproque plutôt qu'un modèle de transmission serait à privilégier selon un article professionnel danois mis en ligne par un auteur sans affiliation universitaire (Cummins, 2001). Le renforcement doit primer sur la punition, selon Archambault et Chouinard (2009, cité dans Manningham, 2011). Il est nécessaire de valoriser les caractéristiques positives et le progrès plutôt que le résultat. Aussi, la hiérarchisation des personnes, implicitement véhiculée par les notes et les classements, semble être un sujet sensible dans de nombreuses cultures autochtones. Cela va de pair avec le fait que la réussite

est définie par les autochtones comme « la progression dans les apprentissages » (CSOB, 2011). L'évaluation formative serait donc une piste à explorer.

On ne peut pas non plus conclure qu'il y a un style d'apprentissage unique aux cultures autochtones ou à certaines cultures autochtones non plus (More, 1987, Karlebach, 1984), et si ces styles varient selon la communauté et selon le mode d'éducation dont l'apprenant a bénéficié dans sa tendre enfance, l'objectif devrait demeurer l'identification du style individuel de l'enfant et l'adaptation à ce dernier.

2.3.2.4. La communauté comme ressource éducative

L'intégration des membres de la communauté autochtone dans le schéma éducationnel est un enjeu important pour les communautés. En effet, tel que nous l'avons vu, l'éducation était traditionnellement une démarche communautaire chez les autochtones.

Certains écrits portent sur l'école en tant que ressource communautaire et culturelle. Pour Demmert et Towner (2003), l'un des critères d'un enseignement culturellement approprié est la participation de la communauté à l'école pour ce qui est du curriculum et des activités parascolaires. Il est aussi important que les valeurs culturelles communautaires soient omniprésentes à l'école. De plus, l'école en soi devrait être un milieu de vie culturellement sécuritaire (Janosz, 2000, cité dans Manningham, 2011) afin de favoriser le sentiment d'appartenance.

Pour diminuer la connotation de ce lieu longtemps perçu comme un espace de colonisation et pour légitimer son autorité, l'école doit être un espace accueillant pour les étudiants, mais aussi pour les parents, et ce, à travers la prise de décision partagée, des séminaires et ateliers pour les parents, la coordination des ressources et des services. Ainsi, la participation collaborative de la communauté doit être encouragée, cela aurait pour bénéfice de renforcer les dynamiques intergénérationnelles de transmission du savoir et le réinvestissement des apprentissages dans la communauté (Vaudrin-Charrette, 2015) ainsi que l'esprit de communauté et la cohésion vitale du groupe par la multiplication des interactions sociales (De Canck, 2008). Une étude, chez les jeunes autochtones d'Abitibi-Est, a mis en

exergue le besoin de soutien social et communautaire et le besoin de modèles adultes (Sioui, 2012). Ces besoins de soutien peuvent être satisfaits par la présence des parents ou par des « personnes de référence » dans le milieu scolaire. Ils seraient là pour tisser et maintenir des liens de confiance avec les élèves autochtones, soutenir l'enseignant (Manningham et al., 2011).

Ainsi, les parents peuvent être mis à contribution à titre de ressources et d'assistants à l'école ou au sein d'un conseil d'établissement (CEPN, 2009). Ils peuvent être présents dans des périodes d'éducation intergénérationnelle, où ils apprennent et transmettent à la fois, suivant les modèles d'alphabétisation familiale par exemple (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009). Il existe, au Québec, des exemples réussis de ces partenariats parents-communauté-école, selon le CEPN, tels que le Conseil scolaire mohawk d'Akwesasne, l'école de Kitigan Zibi au Québec, la « Survival School » à Kahnawake, les écoles Annie Whiskeychan et Wiinibekuu à Waskaganish et l'école élémentaire et intermédiaire d'Eskasoni au Cap Breton, au Canada. Enfin, d'autres acteurs sont à inclure dans l'école tels que les intervenants communautaires en santé ou les travailleurs sociaux, car les problématiques complexes qui touchent les communautés appellent à une mobilisation locale défiant le cloisonnement des services entre éducation, santé, travail social, entreprises etc. (Girard et Valet, 2015).

Certains écrits portent sur l'implication des aînés. Pour Demmert et Towner (2003), un enseignement culturellement pertinent reconnaît la dimension spirituelle de la culture de la communauté. Cette dimension culturelle de la communauté peut être transmise par les aînés. En effet, l'exclusion de porteurs de savoir autochtone (comme les aînés) est critiquée (Meunier, 2006). Si des auteurs tels que Blanchet-Cohen et al. (2015), proposent de faire participer les aînés lors de cours de culture ou de sorties afin de transmettre des savoirs locaux et culturels, d'autres prennent position différemment : la communauté doit être régulièrement présente à l'école. L'influence des aînés se doit d'être plus forte que celle de quelques intervenants venant teinter les cours de culture (De Canck, 2008). Ils devraient se voir donner un rôle qui correspond à leur autorité morale traditionnelle (Stiegelbauer, 1990). Par exemple, au sein des écoles d'Arviat au Nunavut, ces intervenants sont présents régulièrement et sont considérés

comme des professeurs à part entière de savoirs artisanaux, de chants ou de danses traditionnelles (Targé, 2005). D'autres vont plus loin et présentent ces derniers comme des modèles : l'école mohawk d'Akwesasne invite régulièrement des Mohawks aux carrières considérées comme exemplaires pour la communauté (LaFrance 2000). Comme le dit Sbarrato (2005) :

L'implication des aînés, ultimes détenteurs des traditions et connaissances ancestrales, dans l'éducation des jeunes autochtones de pair avec les politiques visant notamment la conservation et la protection de la langue nourrissent l'espoir de voir renaître une originalité identitaire perdue, en lui [l'originalité identitaire] offrant une place dans la société moderne. (p. 261)

En conclusion, il s'agit, pour De Canck (2008) de créer une école où se rencontrent les besoins communautaires, les projets de préservation culturelle et linguistique et les besoins individuels. La communauté doit être en mesure de participer à l'élaboration du curriculum au sens large du terme. L'implication des aînés, en tant que porteur d'un savoir autochtone et de l'héritage de la communauté devrait être encouragée.

Il ressort de la recension des écrits que, s'inscrivant dans une démarche visant la pleine reconnaissance de leur culture et de leurs droits en matière d'éducation, diverses approches et pratiques innovantes illustrent comme par anticipation ce qui pourrait être réalisé si une réelle autonomie le permettait.

CHAPITRE 3 : LA PROBLÉMATIQUE ET L'OBJET DE LA RECHERCHE

Après un bref rappel de la problématique esquissée dans le chapitre précédent, ce troisième chapitre, lui-même bref, délimitera l'objet de la recherche, en explicitera les objectifs, en formulera les questions.

3.1. La problématique de la recherche — rappel

La problématique de notre recherche à la fois sous-tend la recension des écrits du chapitre précédent et en résulte. Dans son analyse des « discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne » dont elle a rendu compte dans sa thèse de 1987, Diane Simard notait, outre les lacunes dénoncées, les aspirations exprimées en matière, notamment, des programmes scolaires (et de leurs contenus) ainsi que des modalités d'enseignement, l'importance de développer des mécanismes de collaboration entre les gouvernements et les communautés autochtones (ou Amérindiennes, selon le vocabulaire alors communément utilisé) pour permettre la mise en œuvre des changements souhaitables et souhaités. Comme nous l'avons signalé dans la section 2.1, dans plusieurs écrits ultérieurs, une plus large autonomie reconnue aux communautés autochtones dans les rapports et collaborations en cause, en matière d'éducation, semble requise pour dénouer la complexité ou trancher le nœud gordien de ces rapports. Reste à voir, toutefois, quels rapports ou quel type de collaboration sont effectivement souhaités ; et autour de quels objets ou en quelles matières, à quels « niveaux » de contrôle et de gestion une plus large autonomie est demandée, voire requise.

La description de la problématique propre à la situation éducative préoccupante des autochtones au Québec a mis en exergue deux sortes de besoins en matière de construction de connaissances pour contribuer au bon déroulement des processus de collaboration. Vingt ans après l'étude de Simard (1987), une autre étude scientifique (Natcher et Davis, 2007), certains acteurs de terrain (CEPN, 2009) et un organisme international (OCDE, 1976) ont mis en avant le besoin de remise en cause des normes socioculturelles de l'éducation. Ce qui exige l'instauration de mécanismes d'autonomisation, mais aussi de collaboration reposant sur une nouvelle répartition des prérogatives normatives (Natcher et Davis, 2007), institutionnelles

(Simard, 1987) et administratives (Larose 1984 ; Simard, 1987) au profit des communautés autochtones de manière à permettre la concrétisation des aspirations des communautés¹⁰.

Cela passe aussi par la redéfinition du projet éducationnel visant les populations autochtones afin de garantir une transmission optimisée des cultures et des langues en causes. Simard (1987) avait relevé un manque d'homogénéité dans les attentes exprimées à ce sujet. Or depuis lors, de nouvelles expériences ont été tentées, de nouvelles réalisations ont vu le jour, comme le révèle la recension des écrits effectuée et dont il est rendu compte dans le chapitre 2. Comment ou en quoi ces essais et ces réalisations sont-ils en lien avec les aspirations exprimées, et éventuellement les explicitent-elles ?

3.2. L'objet et l'objectif de la recherche

Les aspirations des communautés autochtones à l'autonomie — ou à une plus grande autonomie — en matière d'orientation et de gestion de l'éducation ne pourront trouver satisfaction qu'à travers et au terme de négociations politiques¹¹, comme ce fut le cas pour la Convention de la Baie James et du Nord (1975) québécois ainsi que pour la Convention du Nord-Est québécois (1983). Il serait donc pertinent pour les communautés autochtones non conventionnées de diminuer les contraintes pesant sur ces négociations politiques, écrit l'anthropologue de l'éducation De Canck (2008) sur ce sujet. Or il ressort également de la recension des documents et rapports de recherche que les aspirations à l'autonomie sont insuffisamment claires, explicites, étayées. Surtout, McGregor explique, dans un article en

¹⁰ Nous ne nous concentrerons pas, dans ce mémoire, sur l'obstacle financier, car il relève de négociations connexes qui portent sur le montant des subventions et non sur la relation de collaboration en soi.

¹¹ On remarque qu'il n'existe pas d'aspirations officielles de la part du gouvernement québécois. Du côté du gouvernement fédéral, il existe des programmes de subventions, des accords-cadres et projets de loi qui peuvent laisser deviner un certain discours, mais nous n'inscrivons pas ce mémoire dans une logique d'analyse des politiques publiques, mais plutôt dans le domaine de l'administration de l'éducation. Les aspirations à l'autonomie des communautés autochtones peuvent en soi constituer un objet d'étude pertinent.

2009 sur les relations entre autochtones et allochtones, que « Comprehensive claims and self-government agreements have contributed to institutional change in parts of Canada in the form of co-management systems, the creation of new institutions and new institutional arrangements ». Cette auteure place donc la clarification des revendications et aspirations comme facteur de réussite au des accords finaux. Des acteurs de terrain, comme Bouchard, Cardinal et Picard (2008) placent aussi l'exercice de clarification des revendications autochtones comme nécessaire pour éviter des crises comme Oka (p. 84).

L'objet de la recherche est par conséquent défini et délimité comme suit : les aspirations des communautés autochtones non conventionnées à l'autonomie en matière d'éducation.

L'objectif de la recherche est la clarification, c'est-à-dire l'identification et l'explicitation de ce à quoi aspirent les communautés autochtones non conventionnées quand il est question d'autonomie en matière d'éducation.

3.2. Trois questions

- Quel est l'objet ou quels sont les objets des aspirations à l'autonomie en matière d'éducation des communautés autochtones non conventionnées ? ¹²
- Quel(s) mode(s) de collaboration sont explicitement ou implicitement proposés pour satisfaire ces aspirations ?
- Comment les communautés autochtones non conventionnées souhaitent-elles assumer leur héritage tout en faisant face à la modernité ?

¹² Nous avons voulu présenter la question de manière large dans le but de vérifier si c'était bien l'autonomie qui était au cœur des préoccupations et d'autre part mieux resituer le sujet dans son contexte et explorer éventuellement l'existence d'aspirations connexes.

Les deux premières questions découlent du rappel de la problématique de la recherche ; la troisième nous a paru nécessaire, après avoir réalisé la recension des écrits, pour aider à l'interprétation des réponses aux deux premières qui ont guidé notre analyse documentaire.

Les deux chapitres qui suivent présenteront les concepts principaux et le cadre de référence de la recherche, plus spécifiquement de notre analyse documentaire (ch. 4) et les choix méthodologiques touchant la constitution du corpus des documents retenus (ch. 5). Les réponses aux questions formulées ci-dessus seront données dans le chapitre 6, qui présentera les résultats de l'analyse documentaire réalisée et proposera une interprétation de ces résultats. Le chapitre 7, intitulé discussion, puis la conclusion feront état des contributions de notre recherche à notre champ d'études.

CHAPITRE 4 : L'ANGLE DISCIPLINAIRE, LES CONCEPTS ET LE CADRE D'ANALYSE

Pour traiter des aspirations des communautés autochtones en matière d'autonomie en éducation, diverses perspectives pourraient être adoptées ; nous disons d'abord, dans les pages qui suivent, notre angle disciplinaire. Par la suite, à la recherche moins d'un cadre théorique à proprement parler, s'agissant d'une recherche exploratoire comme il sera précisé plus loin, que d'un cadre d'analyse modélisant les pratiques de collaboration en lien avec l'autonomie des partenaires, nous n'avons rien trouvé qui soit pleinement pertinent. Nous avons donc construit notre propre cadre en adaptant à la gestion de l'éducation celui utilisé par Wyatt (2008) dans le champ de la foresterie.

4.1. La recherche d'un angle disciplinaire

Les rapports entre autochtones et allochtones, s'agissant de culture et d'éducation, sont d'une telle complexité que leur analyse gagnerait à faire appel à diverses disciplines. Notre recherche, portant sur les rapports entre gouvernements canadien et québécois et les communautés des PN en recherche d'autonomie et de reconnaissance, aurait pu être placée sous le sceau de la philosophie politique (Seymour, 2008) ou de la science politique, ou sous celui de la sociologie des rapports entre groupes et cultures et s'inspirer alors, par exemple, des travaux sur les rapports entre majoritaire et minoritaires, entre majeurs et minorisés (Guillaumin, 1985), ou sur les dynamiques des rapports interculturels ou d'acculturation et de reconstruction identitaire (Camillieri, 1996 ; Berry, 1997 et 2000) — en général ou dans le champ qui nous intéresse, celui de l'éducation (McAndrew, 2008). Mais l'objet de notre recherche n'est pas directement les rapports entre les groupes ni les exigences d'une reconnaissance de la spécificité d'un groupe ou d'une communauté (nationale ou autre) ; mais plutôt et plus modestement les aspirations à l'autonomie de certains groupes autochtones dans la relation de collaboration propre à la gouvernance et à la gestion de l'institution scolaire.

Une référence aux écoles de pensée et aux travaux en éducation comparée pourrait aussi paraître opportune, mais nous ne voulons pas comparer les systèmes et institutions d'éducation québécois et des communautés des PN, mais clarifier, identifier et décrire ou expliciter les aspirations des communautés autochtones pour fournir un éclairage scientifique aux enjeux possibles des négociations politiques portant sur le renouveau de la relation de collaboration.

L'anthropologie qui est un champ où les travaux sur les cultures autochtones sont très présents notamment au Québec avec Delage (1991) et Savard (1981) ou Lepage (2009) n'est pas non plus l'angle souhaité, car le processus de collaboration est avant tout un processus administratif.

Aussi ferons-nous plutôt appel aux travaux sur la gouvernance des systèmes et des institutions d'éducation et de formation, qui font appel aux partenariats et à la collaboration ainsi que, à leur service, à la transparence et à la communication, puis à la reddition de compte — ce qui permettra de prendre en compte les appels au partenariat et à la collaboration qui pourraient être entendus et qui sont l'un des thèmes d'étude de ce mémoire. Ainsi, ces travaux nous seront surtout utiles pour bien saisir et comprendre les attentes et les revendications des communautés autochtones et les mettre en lien avec les grands paramètres de la gouvernance et de la gestion des systèmes et des institutions d'éducation. C'est pourquoi nous avons commencé ce mémoire en prenant acte des traités et déclarations de l'ONU. Ce sont les fondements des revendications autochtones. L'accent va donc être mis plus sur les perspectives de gouvernance des systèmes d'éducation qui font de plus en plus appel au partenariat et à la clarification des rôles de divers partenaires au service d'une vision commune, comme on le verra dans le cadre d'analyse présenté ci-dessous.

Notre mémoire est donc résolument placé sous le sceau des sciences de l'administration de l'éducation. Nous nous permettrons toutefois, en fin de parcours, d'ouvrir un horizon de recherche faisant appel à d'autres approches.

4.2. La définition de quelques concepts

Il convient de définir les termes de nos questions de recherche et de notre objet de recherche, tels qu'ils sont formulés, pour lever toute ambiguïté dans la suite de notre mémoire. Notre recherche a comme objectif la clarification des aspirations à l'autonomie en éducation des communautés autochtones non conventionnées du Québec. Cette autonomie s'inscrit dans une relation de collaboration entre les instances gouvernementales et les communautés autochtones. Il n'est pas important de définir le terme de collaboration, mais il est important

de le mentionner en ce qu'il faut préciser qu'il y a toujours une volonté de travailler ensemble, mais seulement différemment que par le passé.

Dans le présent mémoire, nous entendons par **clarification** : l'identification, l'explicitation et ultimement l'objectivation des aspirations autochtones en éducation. Nous utiliserons par la suite principalement le terme objectiver, on entend rapporter à une réalité extérieure et inscrire les aspirations à l'autonomie des communautés autochtones en cause dans un cadre d'analyse reconnu.

Par **aspiration**, nous entendons la demande, le souhait, la recherche, la revendication collective, rendue publique et officialisée. Nous avons préféré le terme aspiration à celui de revendication, ce dernier terme étant souvent associé aux manifestations et parfois à des manifestations où la violence est présente. De plus, dans notre cas, il s'agit non pas de demandes de nouveaux droits, mais de demandes de reconnaissance de droits ancestraux. S'agissant de demande de reconnaissance de droits, nous aurions pu utiliser dans certains cas le mot affirmation. Le mot aspiration a paru plus englobant et plus approprié.

Par **autonomie**¹³, on entendra, selon Pelletier (2009, p. 163), un « état d'une entité scolaire qui dispose d'une grande liberté d'action et de décision au regard de son administration et de sa gestion au sein d'un système global ». Toutefois, au lieu de reprendre les termes d'administration et de gestion qui renvoient traditionnellement à l'application quotidienne de visions et orientations organisationnelles données, nous utiliserons le terme de gouvernance qui renvoie à la définition de ces visions et orientations organisationnelles. En effet, la définition de Pelletier n'a pas été pensée pour le cadre de la décentralisation entre différentes

¹³ Différents termes sont utilisés dans les documents de différentes origines et natures pour exprimer des idées similaires concernant l'autonomie. Comme nous l'avons mis en place, dans ce mémoire, nous parlerons, nous-mêmes, avant tout d'aspirations d'autonomie à la gouvernance qui s'inscrivent dans une relation de collaboration avec les instances occidentales. Toutefois, les documents analysés ou mentionnés ne font pas distinctions très nettes dans les textes et s'inscrivent chacun dans des cadres de références différents, ils parlent parfois de prise en charge de l'éducation, de contrôle de l'éducation, de gouvernement, de gestion, d'administration, d'autogouvernance.

cultures où le transfert de compétences peut toucher d'autres domaines que la simple administration ou gestion (le terme de gouvernance permet d'envisager la possibilité de définir les normes institutionnelles). Elle varie selon les marges de libertés et d'initiatives accordées par le gouvernement central et n'est donc « pas absolue, mais relative et s'inscrit toujours dans un cadre de référence » (p. 163). Un cadre de référence ou d'analyse que nous allons présenter dans la prochaine partie et des variations que nous qualifierons de « degrés » d'autonomie. Dans le cadre d'analyse présenté plus loin, il sera question de « degrés » d'autonomie, celle-ci étant entendue comme liberté de décision et d'action au regard de la gouvernance.

Par **éducation**, on entendra l'ensemble du système ou de l'institution scolaire impliquant sa mission, les politiques qui la régissent, ses structures administratives, ses acteurs et leurs mandats. Cette précision est importante, car, dans les conceptions traditionnelles autochtones de l'éducation notamment, l'éducation ne se fait pas selon le schéma des institutions scolaires tel qu'on l'entend en occident.

Par **communautés autochtones non conventionnées** du Québec, on entend les communautés autochtones du Québec non parties à l'accord sur la Baie-James et du Nord québécois (1975) ou celle du Nord-Est québécois (1984) qui octroie des libertés éducatives aux communautés du nord du Québec. Cela représente environ 70 000 individus, soit environ 1 % de la population du Québec (Ministère des Affaires autochtones et Développement du nord Canada, 2015). Celles-ci ont, pour l'instant, la simple maîtrise des écoles, comme nous l'avons indiqué au premier chapitre.

Enfin, le thème général de l'étude concernera globalement la collaboration entre autochtones et gouvernements, car les aspirations à l'autonomie suggèrent, en fait, implicitement une relation de collaboration véritable entre communautés autochtones et gouvernements (du Canada ou fédéral et du Québec). Cette expression est trompeuse, car les communautés autochtones veulent, dans bien des domaines, et ont le droit, de par leurs droits ancestraux, de se gouverner elles-mêmes. Mais c'est la moins mauvaise des formulations. En effet, parler de relations entre autochtones et allochtones pourrait aussi s'avérer trompeur en ce qu'il est difficile de définir un allochtone au Canada aujourd'hui.

4.3. Le cadre d'analyse

Notre recherche ayant comme objet les aspirations à l'autonomie, en matière de gouvernance de l'institution scolaire, de certaines communautés autochtones du Québec, nous nous sommes d'abord penchés sur les différents auteurs ayant conceptualisé la question.

4.3.1. La recherche d'un cadre d'analyse approprié

La collaboration entre autochtones et gouvernements en matière de gouvernance de l'éducation n'a pas fait l'objet d'études scientifiques au Québec. Il existe donc peu, voire pas d'ensembles théoriques ou de cadres de référence pour servir de prisme à notre étude. En effet, selon Germain (2011), si les partenariats autochtones-allochtones peuvent apparaître relativement récents en éducation, dans d'autres domaines, par exemple dans le domaine économique, ils sont très utilisés, notamment pour ce qui est de l'exploitation des ressources naturelles ou la protection de la faune et de la flore.

Nous avons recensé deux auteurs qui se sont appliqués à étudier ce thème. Landry (2013) a étudié le processus de collaboration en éducation. Dans un article de 2013, elle met en évidence différentes formes de collaboration possible entre différents organismes éducatifs. Ces formes de collaboration sont dans l'ordre croissant de proximité des organismes entre eux : l'information mutuelle, la consultation, la concertation, la coordination, la coopération, le partenariat, la cogestion et la fusion. Cette typologie fut pensée pour la collaboration dans le domaine de l'éducation, mais ne prend pas en compte la spécificité du contexte de la relation entre autochtones et allochtones. De plus, elle se concentre sur la manière dont les acteurs interagissent entre eux en vue de réaliser une mission relativement simple et précise et plutôt à court terme. Il ne s'agit pas de gestion d'une institution et de la modification probablement nécessaire de certains aspects relevant de l'essence de l'institution. Ainsi, pour exemple, le partenariat, un type de collaboration est défini par Landry (2013), comme :

le partenariat, cette forme de plus en plus présente de collaboration en éducation et en formation [est] un engagement [...] formel et réciproque d'au moins deux organisations volontaires, souvent sous forme de contrat ou de protocole, ainsi qu'à une plus grande intensité et fréquence des relations des acteurs, qui investissent une part de ce qui leur appartient, notamment du temps et des ressources, en négociant une démarche et des activités dont le but précis est de coréaliser un projet dont ils tireront des bénéfices (p.47).

Un autre auteur, Wyatt (2008) a pensé la relation de collaboration entre autochtones et gouvernements en matière de gestion, mais spécifiquement dans le cadre de la foresterie, un domaine dans lequel les négociations entre allochtones et autochtones ont abouti. Nous choisirons ce cadre d'analyse là, quitte à l'adapter au domaine de l'éducation et plus spécifiquement, aux aspirations de collaboration plutôt qu'aux accords de collaboration finaux. Celui-ci paraît ainsi plus pertinent en ce qu'il s'applique au contexte des relations de collaboration en gestion entre autochtones et gouvernements.

4.3.2. La typologie des ententes forestières de Wyatt

Plusieurs types de plans forestiers, parfois incluant les PN, ont été développés depuis la fin des années 1990 pour amenuiser les conflits entre allochtones et autochtones pour ce qui est de l'exploitation de ces ressources (Bullock et Hanna, 2012). Les chercheurs ont exploré une variété de technique pour reconnaître un rôle particulier et adéquat aux peuples autochtones en matière de gestion des forêts. Ceux-ci ont pris des approches différentes, certains ont décidé d'étudier les connaissances traditionnelles autochtones (MacKinnon et al. 2001 ; Stevenson 2005) ou les valeurs autochtones en foresterie (Castleden et al. 2009), d'autres la cogestion (Natcher et al. 2005 ; Mabee and Hoberg 2006), le partenariat économique (Trosper et al. 2008), ou bien le processus de consultation (Wyatt et al. 2010). Parmi ces études de la foresterie, Wyatt (2008), officie à l'Université de Moncton, a développé une typologie pour observer et qualifier la direction que prennent les différentes sortes de collaboration qui se développent depuis quelques années. Il y explique :

That most of these changes have been the result of long judicial battles, protests, and hard-fought negotiations indicates that forestry institutions are not easily modified. But it is important to consider where this evolution is going. Will aboriginal participation lead to a new form of forestry that improves sustainable management with the incorporation of aboriginal values and knowledge (Parsons and Prest 2003) or will First Nations be obliged to trade their values and knowledge for access to the forest resource and a share in economic benefits?

La typologie de Wyatt, élaborée à partir de l'analyse d'expériences canadiennes de collaboration en foresterie, compte quatre « degrés » d'autonomie accordée ou reconnue aux communautés autochtones, allant de l'absence de toute participation (degré 0) à la prise en charge sinon entière (degré 4), du moins respectueuse de la pleine autonomie des communautés en cause. :

- Degré 1 : le travail est délégué aux Premières Nations, si bien qu'ils en tirent des bénéfices économiques ou des contrats, mais sans contrôle sur les pratiques et sans prise en compte de leurs institutions traditionnelles. En pratique, certaines fonctions sont exercées et certains postes sont occupés « par » des personnes membres de communautés des PN, sans qu'ils les aient pensés ou même définis. Les objectifs des institutions sont donc déterminés et définis par d'autres. Ainsi, ce modèle se définit par l'exercice de certaines fonctions par des membres des communautés autochtones comme exécutants et n'ayant donc pas ou guère de contrôle sur la prise de décision.
- Degré 2 : Il s'agit d'une gestion « pour » les Premières Nations qui se définirait par une réglementation gouvernementale et des pratiques à prédominance culturelle occidentale, mais avec un encouragement à la participation des Premières Nations et la prise en compte de leurs connaissances dans les processus de consultation. Les objectifs des institutions restent donc déterminés et définis par d'autres.
- Degré 3 : Une gestion « avec » les Premières Nations est définie comme une modification importante du régime de gestion actuel qui, tout en demeurant dans le cadre réglementaire existant, permet le partage de la gestion et prend en compte leurs droits et la valeur de leurs savoirs à égalité avec les savoirs occidentaux. Ils ont donc la possibilité de faire valoir leurs vues à égalité avec les occidentaux, mais n'ont, en pratique, pas le dernier mot.
- Degré 4 : Une gestion dite « surtout » autochtone, soit une autonomie prépondérante, où les intérêts des Premières Nations prédominent et où ce sont eux qui définissent les pratiques et les institutions qu'ils souhaitent développer et permettre sur leur territoire.

Wyatt en 2008 pose aussi des critères concernant les différents types de modèles de collaboration selon le degré de participation des autochtones, nous les approfondirons dans la section suivante :

- La prise en compte des droits ancestraux dans les régimes et politiques gouvernementales
- Les bénéfices économiques que les autochtones retirent de leur participation à la gestion des forêts
- Le processus de consultation des membres des communautés autochtones
- L'évaluation des impacts et à la certification des activités de foresterie, soit les manières d'assurer la durabilité des forêts
- L'utilisation et à la reconnaissance des connaissances, et valeurs traditionnelles autochtones dans les méthodes de gestion (et des institutions et systèmes sociaux qui les produisent)
- Le mécanisme de cogestion, soit de partage de responsabilités et de contrôle de la gestion des ressources
- Le paradigme utilisé dans la gestion des ressources. On entend par paradigme les normes, valeurs, pratiques et connaissances par lesquelles chacune des parties interprète et agit sur leur monde.

Concernant l'interprétation de ce tableau, nous garderons à l'esprit que, selon Salée et Lévesque (2010), il est essentiel d'apprécier les choix politiques des Premières Nations à partir de leurs propres perspectives, donc à partir de ce que ces choix signifient pour les communautés en cause, et non à partir de quelconques critères intellectuels, idéologiques. Ce sont des acteurs sociaux et politiques conscients de ce qui est mieux pour eux et non des sujets soumis aux dictats d'institutions inébranlables imposés de l'extérieur. Il ne faut donc pas se représenter les Premières Nations en tant que victime vulnérable de l'histoire qui souhaite une quelconque libération. Ce sont des communautés qui ont conscience des systèmes de rapports de pouvoir dans lesquels elles évoluent. Si elles décident de travailler avec les institutions occidentales existantes au sein de leur complexe politicoadministratif, alors cela ne veut pas nécessairement dire qu'elles renoncent à leur identité ou font preuve de soumission à la culture majoritaire, elles s'adaptent à un nouveau contexte et font preuve de résilience. Il n'est pas

impossible qu'en reprenant certains outils ou modes de développements occidentaux, elles cherchent à effectuer des progrès politiques de manière à forcer l'opresseur à enfin les reconnaître. Elles auraient ainsi conscience que se libérer, affirment Salée et Levesque (2010), en citant Foucault, c'est plus que l'objectif immédiat de se débarrasser de son oppresseur, c'est surtout le processus par lequel une société développe ses propres moyens d'assurer et d'entretenir une logique de liberté ayant du sens pour tous ses membres. Ainsi, les aspirations autochtones ne devraient pas être évaluées selon l'atteinte du plus haut degré possible de participation, en se référant aux cinq degrés de la classification de Wyatt (2008) que nous présenterons, mais selon les bénéfices concrets qu'en tirent les communautés autochtones pour leurs membres. Voici le tableau (V) initial de la typologie de Wyatt (2008) à la page suivante.

Tableau V

La typologie de Wyatt (2008).

Table 1. Meanings of aboriginal forestry: different visions for First Nations and forestry in Canada.

	Forestry by First Nations	Forestry for First Nations	Forestry with First Nations	Aboriginal forestry
Aboriginal rights and government forestry regimes	Little or no recognition of aboriginal rights; First Nations obtain tenures under existing forestry regimes	Aboriginal rights do not lead to significant control of forest lands; First Nations obtain tenures under forestry regimes	Aboriginal rights are acknowledged with new forms of tenure within forestry regimes	Aboriginal rights are fully recognised, enabling First Nations to establish forest management regimes
Economic participation	First Nations work in forest industries and management; partnerships may exist	Partnerships and joint ventures are established using existing business models	Partnerships and joint ventures share decision making and reflect aboriginal goals	Partnerships, joint ventures, and aboriginal companies are based on achieving aboriginal goals
Consultation	Consultation may occur, but does not necessarily lead to changes	Consultation processes are used to identify aboriginal views for inclusion in forest planning	Extensive consultation results in all issues being addressed in forest management	Traditional consultations within First Nations; separate processes for non-aboriginals
Impact assessment and certification	Assessment and certification may occur, but do not necessarily lead to changes	Assessment and certification processes help to identify aboriginal concerns	Processes identify needs, develop options, and monitor operations and participation	Processes and monitoring based on both traditional and scientific knowledge
TK and institutions	TK may be sought by managers and used to facilitate forest management planning	TK is used by professional managers as additional data to support science	TK and institutions and western science are equally important in forest management	Forest management is based on aboriginal knowledge and institutions, combined with western science
Comanagement	Not used	New management structures may be established to reflect existing forest management regimes	Equal sharing of power that builds on traditional forest management institutions	Comanagement of resources, but with First Nations retaining final right of approval
Differing paradigms	Professional forestry is the accepted paradigm	Professional forestry remains the dominant paradigm	Coexistence of aboriginal and professional paradigms for forest lands	Aboriginal paradigm for forest lands is supported by professional paradigm

Note: TK, traditional knowledge.

La typologie de Wyatt (2008) a en quelque sorte fait ses preuves dans le cadre de la foresterie. La plupart des auteurs la citent pour parler de problématiques liées à la construction des options possibles en matière de modèles de gestion des forêts entre autochtones et allochtones. Wellstead et Stedman (2008) citent ce dernier comme référence à propos de l'intégration des PN dans le secteur de la foresterie. De même, Adam et Kneeshaw (2009) puis Adams (2014) prennent tous l'étude de Wyatt (2008) comme référence en matière de typologie sur les modèles de cogestion en foresterie et en écologie. Puis, Beaudoin (2012) aussi, dans une étude sur la pensée d'un modèle original de développement économique pour la foresterie propre à permettre la participation nécessaire des autochtones et de leurs savoirs, valeurs et attentes dans ce domaine, renvoie aux conclusions de Wyatt (2008) pour mettre en exergue qu'un tel modèle n'existe pas encore dans les faits à l'heure actuelle. Même récemment, Zurba, Diduck et Sinclair (2016) mentionnent Wyatt 2008 comme grille d'analyse utile des modèles de collaboration en foresterie.

Certains auteurs font part de certains commentaires pour ce qui est de la typologie de Wyatt (2008). McGregor (2009) dans une étude sur les relations entre autochtones et allochtones dans le cadre de la gestion des forêts célèbre le travail de Wyatt tout en ajoutant :

In his survey of Aboriginal forestry in Canada, Wyatt (2008) describes a continuum of possibilities for First Nations' involvement, including exclusion from, participation in, consultation about, co-management, and 'Aboriginal forestry', in which the interests of First Nations are dominant and they are able to ensure their interests are respected. This characterization of the Indigenous end of the resource management spectrum retains more of a co-management flavour than I would include, but begins to visualize Indigenous forestry in a way that gives First Nations ultimate authority.

D'autres auteurs ont émis certaines critiques sur le fondement de la typologie de Wyatt (2008). Kotaska (2013), dans un article sur la décolonisation de la gouvernance territoriale en Colombie-Britannique remarque, à propos des études précédentes sur ce thème, dont Wyatt (2008), que la terminologie de « gestion forestière » n'est pas forcément la plus adéquate, car la plupart des peuples autochtones ne pensent pas en matière de « gestion », mais en termes de « relations » avec les humains, mais aussi avec la forêt.

Concernant l'application de la typologie à des cas d'études, il existe certains exemples. Wyatt, Merrill et Natcher (2011), en étudiant la participation autochtone dans des modèles de gestion existants, font référence à la typologie de Wyatt (2008). Lors de la présentation de leur question de recherche, ils mettent en lumière les effets de la participation de ces derniers aux processus de gestion et leur éventuelle capacité à modifier les modèles de gestion selon leurs valeurs holistiques notamment. Ils remarquent que les autochtones du Labrador n'ont pas seulement pris en compte leurs propres intérêts et protégé les sites sacrés, grâce à leurs nouveaux pouvoirs, mais ont permis certaines innovations en matière de gestion. Les auteurs notent tout de même que ceux-ci restent des plans de gestion en foresterie et que les autochtones n'ont pas encore pu mettre en place des plans globaux prenant compte de tout l'écosystème à préserver. Autre étude qui célèbre la contribution de Wyatt (2008) sur les systèmes de cogestion, Chakrabarti et Datta (2009), chercheurs indiens, reprennent la typologie « intéressante » de Wyatt et la réinterprètent pour l'appliquer au contexte indien. Ils font ainsi naître quatre types de modèles de cogestion plus adaptés au milieu en cause. La typologie en cause a aussi été reprise par Salée et Levesque en 2010 dans un article intitulé « Representing Aboriginal Self-Government and First Nations/State Relations: Political Agency and the Management of the Boreal Forest in Eeyou Istchee ». Dans cet article, les auteurs font appel à la typologie de Wyatt (2008) pour qualifier l'accord sur la Baie James (1975) et la Paix des Braves (2002) en ce qui concerne les dispositions sur la gestion des forêts. Cela leur permet de déduire qu'il y a une réelle évolution dans la gestion des forêts qui marque un changement historique dans les rapports autochtones/allochtones grâce essentiellement à la volonté et à l'action des Cris. Ces auteurs ont d'ailleurs élargi la typologie pour la faire passer de quatre à cinq degrés. Enfin, Zurba, dans sa thèse de 2014, place la typologie de Wyatt (2008) dans son cadre conceptuel et, après analyse, en déduit que l'un des cas étudiés rentre dans la catégorie « foresterie avec les PN » quand l'autre répond la catégorie de « foresterie par les PN ». Zurba, Diduck et Sinclair (2016) ont d'ailleurs encore récemment reconnu que les études de Wyatt (2008, 2013) permettaient d'isoler efficacement les options possibles pour les autochtones en matière de collaboration.

Nous en concluons que cette typologie peut constituer un cadre d'analyse émergent. Toutefois, il faut faire des modifications concrètes à cette typologie pour qu'elle soit applicable au domaine de l'éducation. De plus, nous souhaitons l'appliquer aux aspirations des autochtones et non aux arrangements institutionnels existants. Si cette typologie a été conçue pour les modèles de collaboration existants, il n'est jamais signalé qu'elle ne pourrait être utilisée pour qualifier les aspirations des communautés autochtones avant même la négociation d'accords. C'est ce que nous allons faire.

La grille a ainsi montré sa pertinence s'agissant des rapports entre PN et gouvernements. Mais il faut d'autre part passer de la forêt à l'éducation, puis des accords finaux aux aspirations, ce qui ne saurait se faire sans modification, voire transformation.

4.3.3. Un cadre inspiré de Wyatt pour l'éducation

La typologie de Wyatt (2008) telle que présentée s'applique au domaine de la gestion des ressources forestières. Notre objet d'étude est différent, il s'agit de l'autonomie autochtone dans la relation de collaboration en éducation. Pour ce qui est de l'objet étudié, le passage des arrangements institutionnels finaux aux aspirations à des arrangements institutionnels est possible en ce que la seule distinction entre les deux est l'application concrète des arrangements institutionnels. Il faudra néanmoins prendre en compte, dans notre discussion, qu'entre les aspirations et les arrangements institutionnels finaux, il y a un processus de négociation et des concessions nécessaires. Pour ce qui est du domaine de l'étude, passer de la gestion des ressources forestière à la gestion des ressources éducatives n'est pas impossible. Après tout, certaines théories en éducation appliquent le raisonnement économique au processus éducatif. Toutefois, comme nous les verrons, certaines dimensions du processus éducatif s'appliquent difficilement au cadre de pensée initialement conçu pour le processus productif de ressources matérielles. Dans ces cas-là, il nous faudra élargir notre interprétation sans perdre l'esprit de l'indicateur original de la typologie de Wyatt (2008). Nous adapterons donc, ici-bas, la typologie en fonction de l'objet de notre recherche en cause, soit l'éducation et plus précisément l'institution scolaire, tout en prenant en compte le fait que nous analyserons non pas les accords finis, qui n'existent pas encore, mais bien les aspirations des communautés autochtones en la

matière. Nous reprendrons donc les indicateurs de Wyatt tel qu'il les définit pour ensuite les interpréter en fonction des aspirations autochtones en éducation.

Dans la typologie de Wyatt (2008), le premier indicateur utilisé pour caractériser les différents modèles de collaboration est la reconnaissance des droits autochtones et leur impact sur le régime forestier en place. Ainsi, plus les droits forestiers sont reconnus, plus les autochtones sont logiquement en mesure d'influencer le régime de gestion forestier. Tel que le dit Wyatt (2008), ces droits, qui ne sont pas encore définis, ne concernent pas seulement la terre, mais aussi possiblement la gouvernance, la culture, les langues et l'identité. Des champs qui s'appliquent à notre domaine d'étude : l'éducation. Étant donnée la nature de notre sujet, nous nous concentrerons essentiellement sur les aspirations aux droits à une gouvernance autochtone. Par ailleurs, dans le contexte de l'éducation, on ne parlera pas de reconnaissance des droits autochtones en éducation, mais plutôt de reconnaissance des aspirations aux droits autochtones sur l'éducation des leurs.

Concernant les régimes de gouvernement forestiers que Wyatt lie aux droits autochtones, nous remplacerons l'octroi de baux de terrain, propres à la gestion des forêts dont ce cadre est issu, par le contrôle de certains services éducatifs comme les écoles ou les commissions scolaires. En effet, ceux-ci ne permettent pas de changer réellement les pratiques institutionnelles, donc la logique est maintenue. À noter que cela correspond aux situations respectives actuelles des communautés non conventionnées et conventionnées au Québec. Enfin, nous remplacerons la notion de régimes de gouvernements forestiers par les régimes de gouvernance en éducation.

Le second indicateur est relatif aux bénéfices économiques que les autochtones retirent de leur participation à la gestion des forêts. Plus leur place est importante dans la relation de travail, plus ils sont en mesure de faire valoir leur intérêt, notamment économique, et influencer sur les décisions. Dans le contexte de l'éducation, il n'y a pas d'objectif lucratif direct même si la définition des objectifs d'éducation peut s'apparenter à des stratégies de développement économique selon certaines théories. Toutefois, si les autochtones sont en mesure de fixer les normes éducatives, dont les normes de certification des enseignants de langues, notamment,

alors il est certain que cela pourrait créer des emplois. De même pour les postes de gestion et tout le microcosme associé à la prise de décision. Ce critère est donc transposable de telle façon. Nous dirons plus loin pourquoi nous ne l'avons pas retenu.

Le troisième indicateur est relatif aux processus de consultation des membres des communautés autochtones, il s'agit d'un échange d'information, intervenant avant l'action de l'organisme, ayant pour but par exemple de faire connaître les sites protégés ou sacrés avant l'exploitation d'une parcelle et les détails des projets des exploitants forestiers. Plus la place des autochtones est importante dans la relation, plus la consultation devient obligatoire, extensive et liante pour les décideurs. Dans le dernier stade où les autochtones décident du régime de gestion, ils doivent eux-mêmes consulter leurs membres et les populations non autochtones dont ils ont la charge. Dans le contexte de l'éducation, le processus de consultation des membres des communautés autochtones peut se transposer de manière similaire. Il est en effet légitime, dans le contexte de haut taux de décrochage présenté précédemment, de s'enquérir de l'avis des membres des communautés, soit des parents notamment, sur l'éducation que l'institution compte prodiguer.

Le quatrième indicateur est relatif à l'évaluation des impacts et à la certification des activités de foresterie. Il porte sur les manières d'assurer la durabilité des forêts. Il s'agit d'une sorte de consultation, mais axée sur la nature des pratiques utilisées lors de l'exploitation, elle intervient après l'action de l'organisme. Dans le contexte de l'éducation, ceci équivaldrait à une étude d'impact sur l'éducation dispensée. Elle pourrait porter sur la satisfaction des membres de la communauté et peut-être des étudiants eux-mêmes.

Le cinquième indicateur est relatif à l'utilisation et à la reconnaissance des connaissances, et valeurs, traditionnelles autochtones dans les méthodes de gestion. Reconnaître ces connaissances revient aussi à inclure les institutions et systèmes sociaux qui soutiennent et entretiennent ces connaissances. Dans le contexte de l'éducation, ceci est transposable en ce que, comme nous l'avons vu, la reconnaissance et l'utilisation des connaissances (savoirs et pratiques) traditionnelles autochtones en éducation sont un enjeu prioritaire pour les

communautés autochtones. Il serait aussi question ici d'inclure les institutions et systèmes sociaux qui soutiennent et entretiennent ces connaissances.

Le sixième indicateur est relatif aux pratiques de cogestion, soit au partage de responsabilités et de contrôle de la gestion des ressources. Il ne s'agit pas, à ce stade, de redéfinition des pouvoirs gouvernementaux, mais plutôt de la mise en place d'un mécanisme relationnel dans la prise de décision entre autochtones et le reste de la société. Il nécessite donc des concessions de la part de chacune des parties. Ici, selon Wyatt (2008), l'on parle de la manière de gérer les relations entre autochtones et allochtones plutôt que la gestion des ressources en soi. Dans le contexte des aspirations en éducation, cette problématique reste la même. Le partage des responsabilités dans le contrôle de la gouvernance de l'institution scolaire est un enjeu décisif. Nous préciserons, cela dit, qu'il s'agit, conformément à l'esprit de Wyatt (2008), du mécanisme relationnel souhaité dans la gouvernance et non de la répartition des pouvoirs gouvernementaux.

Le septième indicateur est relatif au paradigme utilisé dans la gestion des ressources. On entend par paradigme les normes, valeurs, pratiques et connaissances par lesquelles chacune des parties interprète et agisse sur leur monde. Pour les autochtones, ce sera donc plus des systèmes de gestion traditionnels holistiques. Ici, nous évaluerons la relation de coexistence des paradigmes. Dans le contexte de l'éducation, la question de la place et de la coexistence des paradigmes est tout autant importante. La nouvelle typologie dans le détail est présentée ci-dessous dans le tableau VI, la première modification est qu'elle concerne le domaine de l'éducation en lieu du domaine forestier. La seconde modification est qu'elle concerne maintenant les aspirations d'organismes en lieu des accords finaux. D'où le titre. Nous avons tenu à garder la structure du tableau original, quitte à perdre en concision.

Tableau VI

La typologie de Wyatt (2008) adaptée aux aspirations dans le domaine de l'éducation (Genevrier, 2017)¹⁴.

Critère des aspirations à l'autonomie	L'éducation « par » les PN	L'éducation « pour » les PN	L'éducation « avec » les PN	L'éducation en pleine autonomie
Droit à une gouvernance autochtone en éducation	Peu ou pas de droits autochtones revendiqués ; Souhaitent le contrôle de certains services éducatifs de base	Les droits autochtones souhaités ne permettent pas de contrôle suffisant de l'institution scolaire ; souhaitent le contrôle de services éducatifs de niveau intermédiaire.	Les droits autochtones souhaités permettent la mise en place de nouvelles pratiques institutionnelles, mais dans le régime préexistant	Les droits autochtones souhaités permettent une gouvernance autochtone
Participation économique souhaitée	Autochtones souhaitent obtenir des emplois dans l'institution scolaire	Les autochtones souhaitent obtenir des postes à responsabilités, mais au sein du régime occidental	La mission souhaitée de l'institution reflète les intérêts économiques des autochtones	La mission souhaitée de l'institution est basée sur l'intérêt des communautés autochtones telles qu'elles le déterminent
Consultation des communautés	Consultation peut avoir lieu, mais n'est pas liante	Consultation pour isoler les vues autochtones et les intégrer aux objectifs officiels	Consultation d'ampleur et approfondie dont les résultats apparaissent dans les objectifs officiels	Consultation intra communautés et envers les allochtones locaux

¹⁴ Nous nommerons cette typologie (Genevrier, 2017) à fin de concision dans la suite du mémoire plutôt que de répéter « la nouvelle typologie inspirée et adaptée de Wyatt (2008) ».

Étude d'impact et évaluation (fin année scolaire)	Étude d'impact a lieu, mais ne mène pas nécessairement à des changements	Études d'impact permettent d'isoler les besoins et préoccupations autochtones	Les études d'impact sont suivies de la mise en place de stratégies d'actions concrètes répondant aux préoccupations	Les réponses concrètes aux préoccupations relevées sont mises en place selon des critères autochtones et occidentaux
Utilisation souhaitée des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	Utilisées de manière informelle pour faciliter l'intégration des élèves	Données importantes utilisées par des gouvernants pour améliorer le système en place	Les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux	Les savoirs et pratiques traditionnels autochtones prévalent sur les savoirs occidentaux
Mécanisme relationnel souhaité dans la gouvernance	Aucun mécanisme mis en avant	Adaptation des régimes de gouvernance en places pour refléter les droits autochtones souhaités	Cogouvernance égalitaire qui prend en compte les pratiques traditionnelles de gestion	Cogouvernance égalitaire, mais avec veto pour les autochtones
Paradigmes souhaités	Paradigme d'éducation occidentale et québécois est utilisé	Paradigme d'éducation occidentale et québécois reste prédominant	Coexistence de paradigmes autochtone et occidental québécois	Le paradigme autochtone de l'éducation est soutenu par les acquis du paradigme occidental québécois.

4.3.4. La correspondance de la typologie adaptée aux objectifs de recherche

Compte tenu de l'objet de notre recherche et de ses objectifs, trois des sept indicateurs nous ont paru pertinents. Si la question de la prédominance d'un paradigme sur l'autre n'est d'ailleurs pas essentielle à notre problématique, pour le moment, étant donné le manque de développement des réflexions sur ce champ (voir 2.1.3.), l'étude des aspirations quant au recours aux connaissances et pratiques traditionnelles (au sens large¹⁵) autochtones pourrait nous permettre de répondre à l'un des obstacles relevés par Simard (1987), le manque de définition du projet éducationnel. Puis, l'étude des aspirations en matière de droits autochtones en éducation et de la relation de gestion pourrait révéler éventuellement des aspirations au niveau de la définition des normes institutionnelles et au niveau de la gestion souhaitée tel que l'on avait posé le problème dans un premier temps.

Ces trois indicateurs semblent donc pertinents, car ils sont en mesure de couvrir les besoins exprimés par les objectifs de recherche. Mais aussi parce qu'ils reflètent les deux principaux obstacles à la collaboration mis en avant dans la problématique, soit le manque d'autonomie et le manque de définition du projet éducationnel souhaitée (ou savoirs et pratiques traditionnelles souhaitées) Voici, pour fin de résumé, dans le tableau VII, le croisement entre notre typologie adaptée de Wyatt (2008) et nos objectifs de recherche. Le tableau VIII montre donc les indicateurs que nous gardons et qui correspondent à nos objectifs de recherche.

¹⁵ Pour ce qui est des savoirs et pratiques autochtones traditionnels. Nous interpréterons le terme tradition au sens de D'Orsi (2013) lorsqu'elle explique que la tradition autochtone au sens large, à l'heure d'aujourd'hui, n'est pas intouchée, mais est mélangée aux savoirs et pratiques qui ont été intégrés à partir d'autres cultures, notamment la culture dite occidentale de la majorité canadienne et québécoise. Il s'agit des savoirs et pratiques auxquels les communautés autochtones s'identifient et qu'elles mettent en avant. La tradition ne fait donc qu'un avec la modernité. Nous reprendrons, pour sous — thèmes de cette catégorie, les grandes catégories de la section du chapitre 1 portant sur les savoirs et pratiques touchants (ou relatives à) la place de la langue dans l'enseignement, les modifications des contenus d'enseignement, les stratégies d'enseignement, la communauté comme ressource éducative.

Tableau VII

Croisement de la typologie adaptée et des objectifs de recherche.

Typologie de Wyatt (2008) adaptée aux aspirations à l'autonomie de l'institution scolaire	Objet et objectifs de recherche
Droits à une gouvernance autochtone en éducation	Aspirations à l'autonomie et conception de la relation de collaboration au niveau institutionnel
Mécanisme relationnel dans la gouvernance	
Utilisation des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	Aspirations en termes de projet éducationnel, rapport souhaité à l'héritage et la modernité
Consultation des communautés (début année scolaire)	
Étude d'impact et évaluation (fin année scolaire)	
Participation économique	
Paradigmes utilisés	

Tableau VIII

Sélection finale des indicateurs correspondant aux objectifs de recherche dans la typologie (Genevrier, 2017).

Aspects de l'autonomie	L'éducation « par » les PN	L'éducation « pour » les PN	L'éducation « avec » les PN	L'éducation en pleine autonomie
Droits à une gouvernance autochtone en éducation	Peu ou pas de droits autochtones revendiqués ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de base	Les droits autochtones souhaités ne permettent pas de contrôle suffisant de l'institution scolaire ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de niveau intermédiaire.	Les droits autochtones souhaités permettent la mise en place de nouvelles pratiques institutionnelles, mais dans le régime préexistant	Les droits autochtones souhaités permettent une gouvernance autochtone
Mécanisme relationnel entre autochtones et gouvernements	Aucun mécanisme mis en avant	Adaptation des régimes de gouvernance en places pour refléter les droits autochtones souhaités	Cogouvernance égalitaire qui prend en compte les pratiques traditionnelles de gestion	Cogouvernance égalitaire, mais avec veto pour les autochtones
Utilisation des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	Utilisées de manière informelle pour faciliter l'intégration des élèves	Données importantes utilisées par des gouvernants professionnels pour améliorer le système en place	Les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux	Les savoirs et pratiques traditionnels autochtones prévalent sur les savoirs occidentaux ¹⁶

¹⁶ Par ceci, on ne veut pas dire que les savoirs occidentaux et autochtones sont enseignés à parts égales, on veut signifier que les savoirs et pratiques traditionnels peuvent être utilisés comme fondement de la politique de gestion, pédagogique notamment, aussi subversif que cela puisse paraître. Cela s'inscrit dans la continuité de la typologie de Wyatt (2008), dont nous nous inspirons.

Dans notre collecte de données, nous chercherons donc spécifiquement à isoler les droits à une gouvernance autochtone en éducation, le mécanisme relationnel dans la gouvernance et l'utilisation des savoirs et pratiques autochtones traditionnels.

Ce cadre nous permettra de mettre en perspective, lorsque nous interprèterons et discuterons, aux chapitres 6 et 7, les résultats de notre analyse du corpus documentaire retenu. Mais il nous faut au préalable présenter et justifier les choix méthodologiques faits à cet égard ; c'est ce qui fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 5 : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Comme cela a été exprimé clairement dans le titre du mémoire et lors de la délimitation de l'objet de notre recherche, nous avons choisi de procéder à une analyse documentaire plutôt qu'à des entretiens avec des membres des parties prenantes, communautés autochtones non conventionnées et gouvernements, pour connaître les aspirations à l'autonomie en éducation des communautés en cause. De nombreux documents sur le sujet existent et sont aisément accessibles ; ils présentent en outre des aspirations collectives, ce que ne sauraient faire des entretiens avec des membres de ces communautés s'exprimant à titre personnel ou en lien avec leur rôle. À l'instar de l'étude de Simard (1987), notre recherche constitue elle aussi une analyse documentaire. Il nous faut donc préciser dans les pages qui suivent la constitution ou la délimitation du corpus documentaire retenu, et justifier cette délimitation (5.1.), puis présenter notre méthode d'analyse et justifier nos choix à cet égard (5.2.), avant de faire état finalement de quelques considérations d'ordre éthique (5.3.).

5.1. Le corpus documentaire, délimitation et justification

Nous présenterons les critères d'inclusion du corpus, puis le corpus et la nature des documents retenus ainsi que leurs sources ou « auteurs ».

5.1.1. Les critères d'inclusion du corpus

En 1987, dans le cadre de son étude des discours sur la prise en charge de leur éducation par les communautés autochtones, Simard choisissait d'explorer les centres de documentation autochtones, les bibliothèques, les écoles et décidait de contacter les responsables de l'éducation dans les communautés autochtones afin de recueillir des documents politicoadministratifs, des rapports d'études, des politiques ou des programmes, des projets éducatifs de 1972 à 1986 venant directement des instances gouvernementales, des communautés et des regroupements des Premières Nations. Simard collectait aussi des écrits scientifiques, des communications issues de colloques, et des articles de journaux locaux autochtones et allochtones. Simard (1987) retient donc trois principaux types de documents du côté autochtone : les documents politicoadministratifs, les projets éducatifs et les documents d'opinion. Cependant, Simard précise que le contexte et les enjeux politiques font qu'il est difficile d'accéder à des sources d'information ; puis que, étant donné la diversité des nations

autochtones, les résultats de leur analyse doivent être vus comme des éclairages partiels et non exhaustifs. Nous nous inspirerons de cette expérience, pour ce qui est de notre sélection de corpus, en prenant compte que la production de documents s'est, entre temps, développée.

Le corpus de textes a été sélectionné selon un processus précis visant à constituer un échantillonnage aussi représentatif que possible des aspirations des communautés autochtones non conventionnées à l'autonomie dans le champ de l'éducation, communautés qui ont pour la plupart leurs propres organismes représentatifs. Trois éléments ou critères nous ont guidés dans la sélection des documents pertinents :

- Les documents doivent émaner de représentants officiels de communautés autochtones parties prenantes et compétentes pour ce qui est de l'éducation des autochtones.
- Ils doivent être postérieurs à l'année 2000 afin de permettre de créer des données actuelles et pertinentes.
- Ils doivent porter directement ou indirectement sur ce qui fait l'objet de notre recherche, c'est-à-dire traiter des aspirations à l'autonomie en éducation dans des communautés non conventionnées au Québec ou de sujets concernant toutes les communautés autochtones, mais pertinents pour les communautés non conventionnées. Plus particulièrement, s'agissant toujours de l'expression d'aspirations ou de revendications, les thèmes sont principalement la mise en place d'un projet éducationnel autochtone (soit le choix quant au recours à des savoirs et pratiques éducatives) et la gestion de l'institution et la définition de ses normes (soit les droits de gouvernance en éducation et le mécanisme relationnel de gouvernance envisagé).

Il y a bien sûr des différences entre un communiqué, une résolution de l'APN prise par les chefs autochtones et une simple déclaration, quant à leur valeur juridique par exemple. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous avons estimé que tous ces types de documents, traitant de ce qui fait l'objet de cette recherche, pouvaient et devaient être retenus. Les documents retenus se répartissent tels que présentés dans le Tableau IX qui suit.

Tableau IX
Documents par type du corpus du discours des communautés autochtones non conventionnées

DISCOURS DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES NON CONVENTIONNÉES	
Types de documents	Documents en question
Résolutions	Résolution numéro 12 (APN, 2010) Résolution numéro 55 (APN, 2010) Résolution numéro 21 (APN, 2013)
Énoncés de politiques	Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations (APN, 2010) Un cadre pour le succès de l'éducation des Premières Nations (APN, 2014)
Rapports et documents rendus publics	Langues des Premières Nations et amélioration des résultats des étudiants (APN, 2002) L'âme de la souveraineté (APN, 2002) La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations — Domaines prioritaires d'interventions (CEPN, 2002) La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : De la crise à l'espoir (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011) Analyse du projet de loi C-33 (CEPN, 2014) Histoires de réussites des initiatives du programme des partenariats en éducation (CEPN, 2014)
Communiqués et déclarations	Déclaration politique de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL 2007) Guide de sensibilisation « Mikinak » (CEPN, 2014) Journal des débats de la Commission permanente de l'éducation (Assemblée nationale du Québec, 2008) Déclaration de Gilbert Whiteduck (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2009) Communiqué de l'APN et du CEPN (2010) Déclaration de APN (2013) Lettre du chef du 20 décembre 2013 (ANPQL, 2013)

5.1.2. Les sources et natures des documents du corpus

Notre corpus se compose des documents présentés ci-dessus, nous en présentons les sources ou les « auteurs » et ensuite la nature et la portée. Ces documents s'étendent sur une période de 12 ans de 2002 à 2014.

Les « auteurs » du corpus sont les suivants. Pour ce qui est des instances politiques : l'Assemblée des Premières Nations (APN) se présente, sur son site web, comme « une organisation des Premières Nations du Canada représentées par leurs chefs. Elle assure la représentation de communautés et vise à protéger les droits des Premières Nations et, notamment, à faire valoir les droits ancestraux et droits issus de traités » (APN, 2016). Pour ce qui est de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (ANPQL), il s'agit de la branche locale de l'APN. Elle est le lieu de « rencontre périodique des Chefs de 43 communautés des Premières Nations du Québec et du Labrador ». Elle a un rôle de représentation des « positions et des intérêts devant diverses tribunes » et a pour objectif la « Reconnaissance [des] cultures et [des] langue » autochtones et se charge notamment de « définir les stratégies d'action pour faire avancer les positions communes ». (ANPQL, 2016). Ces instances servent un ensemble de communautés, dont les communautés non conventionnées.

Pour ce qui est des instances de terrain servant les communautés non conventionnées, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) représente un certain nombre de communautés autochtones non conventionnées du Québec, il s'agit d'une branche de l'ANPQL. Sur le site internet de ce dernier, il se définit comme une association des Premières Nations et de communautés qui poursuivent le but commun de maîtriser entièrement leur éducation. Le CEPN reçoit des mandats concernant le soutien, la promotion et la défense de tous les intérêts et les activités des membres qui ont trait à l'éducation et l'identité culturelle (CEPN, 2016). L'Institut Tshakapesh (ou ICEM), quant à lui, se définit sur son site internet comme ayant pour but de favoriser la prise en charge de l'éducation par les communautés innues, et ce afin de préserver la langue et la culture innues. Il offre aux huit communautés membres, de la même manière que le CEPN, des services soutien pédagogique et

administratif dans les domaines de la langue, de la culture, et de l'éducation (ICEM, 2016). Nous avons peu de documents de l'Institut Tshakapesh, par rapport au CEPN, car peu sont disponibles, mais ce qui a pu être collecté l'a été.

Bien que ce mémoire ait pour objet les aspirations des communautés autochtones non subventionnées du Québec, nous avons aussi retenu certains documents issus d'organismes pancanadiens. Cela a paru pertinent parce que, malgré que les situations ne soient pas les mêmes partout, bien des aspirations sont communes. En outre, il arrive que des documents d'organismes représentant des communautés non conventionnées renvoient aux prises de position d'organismes canadiens ; c'est le cas, par exemple, du document du CEPN ou de l'APNQL. Ainsi, de nombreuses aspirations « débordent » du cadre des communautés non conventionnées, et ce même si les communautés autochtones du Québec et du Canada sont dans des situations éducatives différentes et asymétriques. En effet, il y a des spécificités propres aux communautés autochtones québécoises, comme nous allons le voir, même si au niveau institutionnel, les affaires autochtones ont longtemps été du domaine de compétence du fédéral et traité de manière similaire ce qui a pu conduire à une certaine uniformisation des situations en cette matière.

Les documents propres aux aspirations en matière de gouvernance sont les suivants. Nous présenterons ci-dessous les documents pouvant receler des données par rapport aux aspirations en matière de droits autochtones en éducation et par rapport aux mécanismes relationnels de gouvernance. Certains sont des prises de position par rapport aux propositions de collaboration du gouvernement fédéral comme des programmes de subvention tel le Programme de Partenariat en Éducation, les accords-cadres tels qu'ils ont été appliqués dans d'autres provinces que le Québec, ou bien aussi comme le projet de loi C-33 (loi portant sur le contrôle par les autochtones de l'éducation des autochtones) qui fut une tentative en 2014 d'uniformiser la situation éducative des autochtones au niveau canadien.

Les chefs de l'Assemblée des Premières Nations, réunis en assemblée extraordinaire, ont émis en 2013 la résolution numéro 21 au sein de laquelle ils récapitulent les cinq « conditions suivantes essentielles à la réussite des élèves et des écoles des Premières

Nations » (p. 2). Le CEPN, en parlant de ce document, parle de « cinq conditions minimales exigées par l'APN, lesquelles incluent les trois conditions minimales exigées par l'APNQL » dans une lettre du chef du 20 décembre 2013. Certaines de ces conditions portent sur la nature de la relation de collaboration, nous les relèverons. Nous mettons l'accent, en priorité, sur les propositions de l'APNQL, exposées dans le document « Analyse du projet de loi C-33 » du CEPN (2014), étant donné que notre sujet se concentre sur la situation éducative des autochtones au Québec. À retenir, le CEPN ne porte la parole, en effet, que des communautés autochtones québécoises qu'il dessert et les principes qu'il énonce, même sur un thème fédéral, sont en droite ligne de sa politique provinciale.

Nous avons aussi pris en compte les discours des instances autochtones propres aux modèles de collaboration déjà proposés par le gouvernement fédéral. Ceux-là nous indiqueront si de tels partenariats conviennent ou non aux communautés autochtones et à leurs représentants. En effet, les réactions autochtones québécoises aux projets issus du fédéral les concernant peuvent donner des indications sur leurs attentes au niveau provincial. Nous avons trouvé ces éléments dans le rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones pour l'éducation (2011) notamment. Ce choix est justifié en ce que l'APN affirme que « les recommandations du Comité sénatorial sont considérées sous l'angle du contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations (CPNEPN) » dans un document de 2012 intitulé « Un historique de l'éducation des Premières Nations ». Nous en concluons que le contenu du rapport est conforme à l'esprit du discours de l'APN en éducation. Enfin, certains avis de représentants autochtones, présents dans le rapport du CSPPP (2011), seront présentés sur les différents partenariats existants, ceux-ci nous seront utiles pour vérifier l'homogénéité du discours autochtone et confirmer les positions officielles. Nous avons regretté l'absence de texte se positionnant par rapport à la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Les associations de défense des droits autochtones en cause n'apparaissent pas s'être prononcées sur la pertinence de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois.

Des déclarations telles que celle du chef autochtone québécois Gilbert Whiteduck de Kitigan Zibi (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2009) peuvent aussi apporter des éclairages intéressants sur les points de vue émanant des communautés elles-mêmes.

Les documents propres à l'utilisation des savoirs et pratiques traditionnels sont les suivants. L'assemblée des Premières Nations prend des positions par des résolutions. Ainsi, nous analyserons certaines résolutions concernant l'éducation telle que la résolution de l'APN numéro 55-2010 qui porte sur les langues autochtones dans l'enseignement et la résolution numéro 21 (2013) qui pose les cinq conditions essentielles du partenariat en éducation entre autochtones et allochtones. Un document de 2014 de l'APN intitulé « Un cadre pour le succès de l'éducation des Premières Nations » approfondit d'ailleurs ces cinq conditions. Nous avons analysé aussi la résolution numéro 12-2010 sur l'adoption du CPNEPN (Contrôle par les Premières Nations de l'Éducation des Premières Nations) en tant que nouvelle politique nationale sur l'éducation. Ainsi le document intitulé « Le contrôle par les Premières nations de l'éducation des Premières nations » (CPNEPN) de l'APN précise la politique de l'APN en la matière.

De plus, sur son site internet, l'APN explique l'intérêt de deux rapports de 2012 que nous avons étudiés. Le rapport intitulé « Langues des Premières Nations et amélioration des résultats des étudiants (First Nations Languages and Improving Student Outcomes) » met en avant « la recherche actuelle en matière de langues afin de déterminer si l'immersion ou l'enseignement dans une langue autochtone facilite le développement du langage et des aptitudes cognitives, notamment la flexibilité mentale, la pensée abstraite et la résolution de problèmes » (APN, 2016) et expose ainsi des preuves issues de sources locales, nationales et internationales en faveur de l'enseignement en langue autochtone. Puis, le rapport intitulé « L'âme de la souveraineté : L'impact d'une éducation culturellement pertinente sur les résultats académiques des étudiants des Premières Nations (Soul of Sovereignty: The Impact of Culturally Responsive Education on the Academic Achievement of First Nations Students) » met en avant l'importance d'un enseignement culturellement adaptée en contexte autochtone afin de permettre aux étudiants de maximiser leur potentiel d'apprentissage (APN, 2016).

Le CEPN, dans son rapport « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations – Domaines prioritaires d'interventions » de 2002, propose des « mesures originales, novatrices et incitatives pour pallier les déficiences récurrentes et actuelles des systèmes et des services éducatifs dispensés dans les communautés des Premières Nations » (p. 5). Le CEPN, dans une analyse du projet de loi C-33 (2014) expose, par ailleurs, les raisons pour lesquelles le projet de loi C-33 ne satisfait pas les conditions posées par l'APN et l'APNQL.

Nous pouvons aussi isoler certains aspects du discours autochtone en analysant les réactions des instances éducationnelles autochtones aux programmes mis en place par le gouvernement. Le document du Conseil en éducation des Premières Nations (2014) sur les histoires de réussites des initiatives du programme des partenariats en éducation milite pour la continuation du PPE nous aidera à situer les aspirations autochtones.

Puis, le journal des débats de la Commission permanente de l'éducation (2008) de l'Assemblée nationale du Québec fournira aussi des indications utiles et complémentaires sur le discours autochtone en ce que des leaders du CEPN et de l'ICEM y interviennent (Benjamin Adelard de l'ICEM, Denis Vollant de l'ICEM et Lise Bastien du CEPN) et répondent à des questions de parlementaires québécois. Ces débats de 2008 furent une des rares occasions où les décideurs autochtones précisent et explicitent leurs positions.

Le guide de sensibilisation « Mikinak » (CEPN, 2014) a reçu son financement du programme des partenariats en éducation du ministère des Affaires autochtones et développement du nord Canada et est issu d'une collaboration entre le CEPN, le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral. Il a vocation à faciliter l'implantation d'éléments culturels des Premières Nations dans les activités d'application des notions apprises en classe (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2014, p. 4). Il ne fait pas partie du curriculum obligatoire, mais donne une bonne idée des stratégies d'enseignements souhaitées par le CEPN.

Enfin, certains communiqués, articles ou documents rendus publics nous permettront d’avoir accès à des commentaires sur l’action ou la situation, précision du discours officiel de certaines instances autochtone : une déclaration politique de l’Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2007), un communiqué de l’Assemblée des Premières Nations du Canada et du Conseil en éducation des Premières Nations (2010) et une déclaration de l’Assemblée des Premières Nations du Canada (2013), une déclaration d’un chef autochtone dans un rapport du Conseil des ministres de l’Éducation du Canada (2009).

5.2. La méthode d’analyse, choix et justification

L’analyse de contenu manifeste des documents retenus paraît être la stratégie d’analyse la plus adaptée pour rendre compte des aspirations rendues publiques des communautés autochtones non conventionnées en éducation. Nous présentons ci-dessous les catégories thématiques de notre grille de collecte et d’analyse, inspirées de Wyatt (2008), présentée dans le chapitre 4.

Il existe différentes variantes méthodologiques de l’analyse de discours (Roulet, 1999) linguistiques axées sur les structures du discours et ses modes d’argumentation et de légitimation, thématiques et s’attardant alors aux unités de sens dégagées en lien avec les thèmes retenus pour étude (cf. Bardin, année). Selon Normand (2014) :

Le discours n’intéresse pas seulement les chercheurs en sciences du langage, mais aussi ceux de diverses disciplines des sciences humaines et sociales. Le discours est pour ces chercheurs une porte d’entrée relativement accessible à des données de toutes sortes, par exemple, le discours politique, la publicité de voitures, les interactions médicales, les textes littéraires et les rapports officiels. (p. 14)

En 1987, Simard définissait sa méthode de collecte comme reposant sur la recherche d’indicateurs, de thèmes élaborés et de présence et d’absence de certains thèmes dans les documents du corpus. Nous adopterons une approche similaire d’analyse du contenu manifeste de documents selon Van der Maren (1996). Nous avons choisi de faire une analyse thématique du contenu manifeste du corpus décrit plus haut.

Les catégories thématiques de notre analyse sont celles présentées au chapitre 4. Les rubriques ou catégories (Van der Maren, 1996, p. 434) de nos analyses sont donc déterminées à partir du cadre d'analyse retenu, mais non selon les modalités d'un codage dit mixte qui permet une plus grande flexibilité.

Enfin, nous avons relevé les éléments lexicaux et syntaxiques lorsqu'ils donnaient des éléments d'information quant à la relation entre les acteurs analysés, tel que Simard le faisait. Nous avons procédé au codage des données sans logiciel. La grille d'analyse, présentée au Tableau XI, permet de répondre à la question de l'explicitation des aspirations à l'autonomie des communautés non conventionnées du Québec.

Tableau X

Grille d'analyse de données.

THÈMES D'ANALYSE	CONCEPTS D'INTERPRÉTATION			
	Éducation « par les PN »	Éducation « pour les PN »	Éducation « avec les PN »	Éducation en pleine autonomie
Aspirations à des droits à une gouvernance autochtone en éducation	Peu ou pas de droits autochtones revendiqués ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de base	Les droits autochtones souhaités ne permettent pas de contrôle suffisant de l'institution scolaire ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de « niveau » intermédiaire	Les droits autochtones souhaités permettent la mise en place de nouvelles pratiques institutionnelles, mais dans le régime préexistant	Les droits autochtones souhaités permettent une gouvernance autochtone
Mécanisme relationnel souhaité entre autochtones et allochtones	Aucun mécanisme mis en avant	Adaptation des régimes de gouvernance en place pour refléter les droits autochtones souhaités	Cogouvernance égalitaire qui prend en compte les pratiques traditionnelles de gestion	Cogouvernance égalitaire, mais avec veto pour les autochtones
Utilisation souhaitée des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	Utilisées de manière informelle pour faciliter l'intégration des élèves	Données importantes utilisées par des gouvernants professionnels pour améliorer le système en place	Les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux	Les savoirs et pratiques traditionnels autochtones prévalent, mais sont combinés avec les savoirs occidentaux

5.3. La posture du chercheur et les considérations éthiques

À l'instar de Simard (1987), il est important de signaler que l'auteur de ce mémoire est occidental, mais il souhaite rendre compte d'une relation de nations à nation entre les nations autochtones et la nation québécoise. La mise en relation des concepts et l'angle d'analyse choisi traduiront des croyances qui sont nécessairement les fruits de biais culturels et idéologiques. Or, la reconnaissance de la réalité historique de colonisation et de déculturation vécue par les peuples autochtones oblige à porter une attention particulière à ne pas effectuer d'ingérence dans les affaires autochtones et dans leur volonté de s'affranchir des structures de domination occidentales. Le chercheur s'est évertué à ne pas reproduire, par les mots, les tons ou la pensée, un quelconque ethnocentrisme. Néanmoins, le fait que cette étude s'inscrive dans un système épistémologique occidental, notamment par le choix de cadre d'analyse d'auteurs pour la plupart occidentaux, est une limite inhérente à ce projet.

Si ce projet a pour but de produire des connaissances visant à faciliter le bon déroulement des partenariats, il n'a, en aucun cas, pour intention de développer des éléments de vérité unique et objective, qui seraient préjudiciables à la perspective que les peuples autochtones ont de ce que doit être leur éducation. L'humilité veut que nous précisions que si le système épistémologique occidental avait été aussi objectif et universel qu'on l'a prétendu, notre thème ne nécessiterait pas d'être traité.

Enfin, nous devons mentionner que cette recherche ne nécessitait pas de certificat de conformité éthique parce qu'elle n'a pas eu recours à des sujets humains.

CHAPITRE 6 : LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Sur les aspirations à l'autonomie en éducation des communautés non conventionnées du Québec, l'objet de notre recherche, nous avons formulé plus haut trois questions :

- Quel est l'objet ou quels sont les objets des aspirations à l'autonomie en matière d'éducation des communautés autochtones non conventionnées ?
- Quel(s) mode(s) de collaboration sont explicitement ou implicitement proposés pour satisfaire ces aspirations ?
- Comment les communautés autochtones non conventionnées souhaitent-elles assumer leur héritage tout en faisant face à la modernité ?

C'est en fonction de ces questions qu'a été menée l'analyse du corpus documentaire dont nous rendons compte dans le présent chapitre. Nous proposerons ensuite une interprétation des données colligées en utilisant le cadre d'analyse présenté au chapitre 4.

6.1. Présentation des résultats de l'analyse du corpus

Nous allons présenter les données correspondantes aux trois questions de recherche exposées précédemment.

6.1.1. Les aspirations à la reconnaissance des droits autochtones en éducation

Notons d'abord que les aspirations des communautés autochtones en général, y compris les communautés non conventionnées, débordent le champ de l'éducation pour toucher bien d'autres domaines, parfois connexes : la gouvernance globale ou en divers champs, la culture, les langues, l'identité. Même en gardant le cap sur l'éducation, ces autres champs seront pris en considération : les enjeux en éducation sont toujours aussi des enjeux de société.

Cela dit, l'objet de l'aspiration à l'autonomie des communautés des PN en matière d'éducation est la reconnaissance de leur droit, sinon de tout décider elles seules, de consentir librement à toutes les décisions prises et de déterminer les contenus et les modalités des services. Selon un document CPNEPN de 2010, « les Premières Nations ont le droit et la responsabilité de consentir librement et de façon préalable, en toute connaissance de cause,

à toutes les décisions liées à l'éducation qui ont une incidence sur leurs citoyens, indépendamment du lieu de résidence ou du type d'institution » (APN, 2010, point 1.4.1). À quoi l'APNQL ajoutait trois ans plus tard : « Nous rejetons toute loi ou politique fédérale qui entraverait ou restreindrait la capacité des Premières Nations à déterminer le contenu des services éducatifs offerts à leurs communautés et la façon dont ces services sont offerts, et nous nous y opposons » (APNQL, 2013, p. 2). Il y a donc, plus qu'un désir, une volonté de pouvoir décider de tout ce qui touche à l'éducation des autochtones.

Cela se traduit ou se décline en quatre sous-thèmes en lien avec quatre ordres de compétence et de contrôle distingués plus haut (ch. 3) : le contrôle des pouvoirs législatifs en éducation, le contrôle des pouvoirs ministériels en éducation, le contrôle des commissions scolaires, le contrôle des écoles. Il s'agit donc bien d'autonomie en matière de gouvernance en éducation comme nous l'avons présagé.

6.1.1.1. Le droit au contrôle des quatre niveaux de décision

Pour ce qui est de la reconnaissance de la compétence législative en éducation, dans sa résolution de 2013, l'APN affirme que « Toute proposition doit respecter les droits inhérents et issus de traités et affirmer la compétence des Premières Nations en ce qui a trait à l'éducation des Premières Nations en tant que principe prépondérant et primordial » (p. 2). Dans la lettre du chef de l'APNQL au ministre en date du 20 décembre 2013, l'APNQL formule cette demande plus simplement : « La reconnaissance et le respect de la compétence législative et du contrôle par les Premières Nations en matière d'éducation » (CEPN, 2014, p. 1). À noter, dans le document « Les Premières Nations : Ne plus être assujetties à la Loi sur les Indiens » :

La compétence signifie le droit inhérent de chaque Première Nation souveraine d'exercer son autorité, d'élaborer ses propres lois et politiques et de contrôler les finances et d'autres ressources au nom de ses citoyens. » ~ Tradition et éducation : vers une vision de notre avenir (APN, 2012, p. 1)

Nous avons exposé au chapitre 2 la distinction usuelle, en gestion ou gouvernance du système d'éducation, entre trois niveaux de juridiction ou de responsabilité et de contrôle, le premier niveau correspond à la maîtrise des prérogatives des écoles, le second, à celles relatives aux commissions scolaires, et le troisième, à celles relatives au ministère de

l'Éducation. Lise Bastien, présidente du CEPN, comme cela est rapporté dans le Journal des débats de la Commission permanente de l'éducation, explique à ce sujet que les « commission [s] scolaires [sont] ce qu'on appelle des services de deuxième niveau » (Assemblée nationale du Québec, 2008, p. 29). Elle décrit par la suite les trois niveaux : « Dans le système provincial, vous avez un ministère, vous avez une commission scolaire et vous avez les écoles » (p. 29).

Sur ce sujet, le chef de la communauté algonquine de Kitigan Zibi (une communauté non conventionnée), Gilbert Whiteduck explique :

Nous sommes censés gérer un système d'éducation, ce qui veut dire les écoles, et les services au deuxième et au troisième niveau (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 57).

Le comité sénatorial permanent émet lui-même une recommandation à ce sujet, en demandant une loi afin :

qu'elle permette la mise sur pied de structures pédagogiques de deuxième et de troisième niveau administrées par les premières nations ; que l'application de cette loi dans chaque collectivité des Premières nations soit facultative et permette d'abroger les dispositions sur l'éducation de la Loi sur les Indiens pour les Premières nations qui adoptent la nouvelle loi (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 66).

Cette demande apparaît aussi dans le document principal de la politique en éducation de l'APN : le CPNEPN : « Les systèmes d'enseignement complets des Premières Nations, y compris les services de premier, deuxième et troisième niveaux, ressortent de la compétence des Premières Nations ». (APN, 2010, p.11). En effet, l'ANPQL, dans une déclaration en 2013, explique « Nous rejetons toute initiative visant la prestation de services éducatifs aux Premières Nations prise unilatéralement par le gouvernement fédéral » (p. 2). Il y a donc une volonté d'avoir le contrôle de ces trois niveaux, et de ne pas être dépendant de la volonté unilatérale des gouvernements provinciaux et fédéraux. Nous verrons plus loin, dans notre essai d'interprétation des données colligées, comment les enjeux d'une alliance entre une gouvernance autonome et la prise en compte d'un héritage culturel dans le monde contemporain peuvent être pris en compte.

D'où les prises de position sur les propositions de collaboration du gouvernement fédéral, comme des programmes de subventions tel le Programme de Partenariat en Éducation, les accords-cadres tels qu'ils ont été appliqués dans d'autres provinces que le Québec, ou bien aussi comme le projet de loi C-33 qui fut une tentative en 2014 d'uniformiser la situation éducative des autochtones au niveau canadien. Ces prises de position disent à leur façon des aspirations des communautés des Premières Nations en général.

Au sujet du Programme de partenariats en éducation (présenté au chapitre 5 dans les sources et natures des documents) l'avis des instances autochtones est que, malgré des retombées positives dans la plupart des cas ainsi que de véritables concertations des efforts et de responsabilité devant les résultats, « ces ententes n'ont pas force exécutoire et ne présupposent pas un transfert de compétence reconnue par une nouvelle loi fédérale et provinciale » selon le rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011, p. 46) et :

Plusieurs témoins ont indiqué que même si les ententes tripartites sont utiles et peuvent contribuer à la mise en commun des ressources et de l'expertise des organismes d'enseignement provinciaux et des Premières nations, il ne s'agit pas d'une base durable et pertinente à une réforme systémique.

Le chef régional Angus Toulouse affirme par ailleurs :

Nous croyons qu'il est important de continuer d'encourager ces occasions [...] Cela dit, nous ne sommes pas d'avis qu'un accord tripartite soit nécessaire pour faire ce dont ont le plus besoin les étudiants des Premières nations. Cependant, nous sommes convaincus qu'un système d'éducation avec un financement sûr, des rôles, des responsabilités et des relations bien déterminées permettra d'accroître, de financer et d'améliorer les collaborations tripartites (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 46).

En effet, il est rapporté que la capacité d'apporter les changements et les réformes prônées par les pédagogues et les dirigeants des Premières nations devient limitée, car ces ententes s'inscrivent dans le régime de la Loi sur les Indiens (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 48).

Le chef Gilbert Whiteduck : Les programmes ciblés, les annonces de financement sur deux ans, 10 millions de dollars n'aident pas à développer un système d'éducation. Nous ne faisons pas que gérer une école. Nous sommes censés gérer un système d'éducation, ce qui veut dire les écoles, et les services au deuxième et au troisième niveau (Comité sénatorial permanent, 2011, p. 57).

Pour certains, parce que les ententes suivent la Loi sur les Indiens, la capacité d'apporter les changements et les réformes prônées par les pédagogues et les dirigeants des Premières nations devient limitée (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, p. 46)

D'après ces dires, il semble bien y avoir une volonté de développer un système d'éducation indépendant comprenant les services de deuxième et troisième niveaux. Pour cela, il est nécessaire d'avoir des bases durables : un financement stable, et un modèle de collaboration approprié.

L'avis des instances autochtones sur le modèle de l'accord-cadre est le suivant. D'autres types d'ententes, des accords-cadres, ont été mis en places pour certaines communautés, tel que nous l'avons expliqué précédemment. Celles-ci ne dépendent plus de la Loi sur les Indiens. Ces accords permettent une délégation de l'autorité fédérale. On remarquera que selon un rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011), cette solution semble être soutenue : « Malgré certaines difficultés, la mise en œuvre de l'accord en Nouvelle-Écosse a entraîné des améliorations précises dans le domaine de l'éducation » (p. 14) et « Depuis juin 2007, plus de 420 élèves micmacs ont obtenu un diplôme de 12^e année, soit un taux d'obtention de diplôme de plus de 70 % » (p. 14).

Dans le document de 2014 de l'APN « un cadre pour le succès de l'éducation des Premières Nations », on voit aussi apparaître :

L'entente conclue par Mi'kmaq Kina'matnewey stipule ce qui suit : « les communautés participantes auront le pouvoir d'élaborer et d'administrer des lois relatives à l'éducation primaire, élémentaire et secondaire dans les réserves ». Le contrôle et la gestion à l'échelle locale sont une cause directe de l'atteinte d'un taux d'obtention de diplôme de 87,7 pour cent en 2012-2013 (rapport annuel Mi'kmaq Kina'matnewey 2012-13). (APN, 2014, p. 2)

L'avis des instances autochtones sur le modèle issu du projet de loi C-33 sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation, selon son intitulé, est le suivant. À propos du projet de loi C-33, dans un document du CEPN nommé « Analyse du projet de loi C-33 », il est expliqué que « la première condition [relative à la compétence des Premières nations] n'est pas remplie, car le projet de loi ne reconnaît aucunement la compétence juridique des Premières Nations ni ne favorise la mise en œuvre de la politique *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations* » d'après une « analyse comparative » réalisée par le CEPN (p. 1). De plus, « aucun article du projet de loi ne reconnaît aux Premières Nations le droit à s'autogouverner [...] la compétence s'exerçant par le pouvoir de faire des lois alors que le pouvoir des Premières Nations se limite à adopter des règlements administratifs conformes à la loi » dans ce projet de loi (APN, 2014, p. 2). D'où l'opposition de plusieurs groupements autochtones dans un communiqué commun (APN-CEPN, 2013).

6.1.1.2. Le droit à un financement nécessaire, adéquat, équitable et stable

Concernant la mise en œuvre de cette autonomie, l'une des conditions essentielles mises en avant par l'APNQL est la nécessité d'une « garantie que l'éducation des Premières Nations recevra du financement nécessaire, adéquat, équitable et stable » (CEPN, 2014).

Le CEPN explique à ce sujet que le projet de loi C-33 permet des « améliorations significatives au niveau de l'augmentation du financement, mais cela ne permet aucunement d'affirmer que le financement correspondra aux besoins et sera adéquat et donc de soutenir que cette condition sera respectée » (CEPN, 2014). Le CEPN justifie en détail ce positionnement dans ce document. À propos du PPE, nous pouvons lire dans le rapport du comité sénatorial permanent des peuples autochtones, comme nous l'avons déjà mentionné, qu'il y a une réelle volonté de développer un système d'éducation. Enfin, nous n'avons pas d'information sur l'avis des autochtones sur le financement des accords-cadres.

En somme, les institutions autochtones, au premier rang desquelles l'APN, demandent la compétence de pouvoir intervenir au niveau législatif, ministériel, puis au niveau des commissions scolaires, et ce, dans l'esprit d'être en mesure de consentir à toutes les décisions concernant l'éducation. Les critiques vis-à-vis des propositions de partenariats

venant du gouvernement fédéral s'accordent avec le discours officiel. En effet, pour ces dernières communautés autochtones, le PPE ne permet pas de transfert de compétences et ne s'inscrit pas dans une logique de création d'un système d'éducation indépendant. Le projet de loi C-33 ne permettait pas non plus la reconnaissance de la compétence législative et de la capacité des Premières Nations à s'autogouverner. Cependant, les bons résultats mis en avant, par le comité sénatorial permanent, pour ce qui est de l'accord-cadre de transfert de la responsabilité de l'éducation aux Mik'mak (1998) laisse penser que ce type d'accord est satisfaisant. Enfin, le droit à un financement nécessaire, adéquat, équitable et stable va de pair avec la reconnaissance effective des droits souhaités de gouvernance.

6.1.2. Les mécanismes relationnels de gouvernance souhaités

La reconnaissance des droits des PN en matière d'éducation entraîne la nécessité de revoir le partage des responsabilités entre les communautés autochtones non conventionnées et les gouvernements (plus spécialement, le gouvernement québécois, car, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les prérogatives éducatives sont du ressort des provinces) en vue de la mise en place de ce que Wyatt (2008) appelle un mécanisme relationnel dans les prises de décision.

Les communautés des PN doivent « pouvoir mettre en œuvre leurs solutions [aux problèmes] sans supervision imposée ». (ANPQL, 2013). L'APN pose aussi cette condition essentielle au bon déroulement des collaborations, il faut « élaborer des mécanismes de supervision (...) et faire en sorte qu'aucune supervision ou autorité fédérale unilatérale ne s'applique » (APN, 2013), il faut plutôt « élaborer des mécanismes (...) d'évaluation et d'obligation réciproque de rendre compte » (APN, 2013). Selon l'Analyse du projet de loi C-33, par le CEPN :

[cette] condition n'est aucunement respectée. Les mécanismes de supervision, d'évaluation et de reddition de comptes relèvent directement du ministre ou sont confiés à des ressources intermédiaires qui relèvent directement de son autorité et doivent se rapporter au ministre. Le nombre de rapports à produire et d'intervenants impliqués risque d'entraîner une lourdeur administrative encore pire que la situation actuelle décrite par le vérificateur général du Canada. De plus, il n'y a aucune mesure de réciprocité prévue, le gouvernement ne se reconnaissant aucune imputabilité (CEPN, 2014, p. 6).

À propos de l'importance de la reddition des comptes, le CEPN expliquait déjà, dans son document sur « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention », que :

[L]'imputabilité et la gestion en vue des résultats sont devenues des préoccupations majeures pour le gouvernement du Canada et le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Les Premières Nations sont certainement d'accord pour une imputabilité et une gestion en vue des résultats. Mais surtout, celle-ci doit se faire avec un objectif et il semble que, bien que nous fassions la démonstration de résultats et d'imputabilité, cette démonstration est soit insuffisante ou encore on ne sait quoi en faire. Si des résultats sont obtenus, ceux-ci doivent être connus et exploités, de même que si des comptes sont rendus, ceux-ci doivent être reconnus et servir à des fins précises (CEPN, 2002, p. 27).

Le rapport du comité sénatorial permanent fait aussi lui aussi une semblable proposition :

Il nous faut une loi sur l'éducation autochtone ou une loi sur l'éducation des Premières nations qui permette de réserver des sommes et d'obtenir des résultats. Réclamons un outil qui exige la reddition de comptes et la transparence, réclamons ensuite la présentation d'un rapport annuel sur les améliorations relatives à la réussite des études secondaires [...] (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 53).

Mais aussi, plus concrètement :

Nous rejetons complètement la position du Ministère, à savoir qu'il n'est qu'un simple « bailleur de fonds » en ce qui a trait aux services pédagogiques aux Premières nations. Selon John Richards, en l'absence de loi définissant les obligations du fédéral, le Ministère « s'est déjà soustrait à la responsabilité de veiller à ce que des comptes soient rendus en matière de performance » (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011, p. 64)

En somme, il faut faire en sorte qu'aucune supervision ou autorité fédérale unilatérale ne s'applique (APN ; 2013 ; APNQL ; 2013) et il est nécessaire de mettre en place des mécanismes transparents de supervision, d'évaluation et d'obligation réciproque de rendre compte (APN ; 2013 ; APNQL ; 2013 ; Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011. Le CEPN met d'ailleurs en avant que la reddition de compte doit être effective et permettre une amélioration des résultats. On s'aperçoit que les données recueillies concernent surtout la manière de gérer la relation et non le partage de responsabilité en soi. Plus d'informations dans ce domaine permettraient de comprendre concrètement à quoi pourrait ressembler la cogestion souhaitée.

6.1.3. Le recours souhaité aux savoirs et pratiques autochtones traditionnels

Voici les données relatives à l'utilisation et à la reconnaissance des connaissances, valeurs et pratiques traditionnelles autochtones dans l'éducation. Reconnaître ces connaissances et pratiques inclut aussi l'appel aux institutions et systèmes sociaux qui soutiennent et entretiennent ces dernières.

Comme nous l'avons vu dans les études recensées (chapitre 2), quatre axes de pratiques sont ici en cause : l'utilisation des langues autochtones, les modifications du contenu d'enseignement, les modifications des stratégies d'enseignement et l'implication de la communauté. On retrouve, dans les documents présentant les aspirations à l'autonomie des communautés autochtones non conventionnées, ces mêmes quatre thèmes.

6.1.3.1. La langue d'enseignement

Au sujet de la langue autochtone de la communauté en cause comme langue officielle du territoire, dans une résolution de l'APN, numéro 55 de l'année 2010, les chefs, réunis en assemblée extraordinaire, affirment que « le droit d'éduquer nos enfants dans nos langues est un droit inaliénable, ancestral et issu de traités inhérents » (p. 1). Ils enjoignent ainsi l'assemblée des Premières Nations à « demander expressément que la langue maternelle soit la langue officielle dans chaque territoire et communauté des Premières Nations » (p. 2) et affirment « qu'il est nécessaire de prendre immédiatement des mesures pour promouvoir et protéger les langues autochtones » (p. 2).

Au sujet de la langue autochtone en tant que langue d'enseignement, plusieurs documents émettent des avis. Plus précisément, selon l'APN (2010), dans le document principal de sa politique en éducation, le CPNEPN, l'APN prône un enseignement de la langue autochtone « de façon régulière, en en faisant (1) une langue d'enseignement, et (2) une matière d'enseignement » (2010, p. 44). On prend note que « l'enseignement doit se faire dans la langue de la communauté aux niveaux préscolaires et primaires » (p. 44). Puis, « l'enfant devrait être initié à l'anglais ou au français comme langue seconde seulement après avoir acquis une solide connaissance de sa propre langue, ce qui demande quatre ou cinq années d'études. » (p. 44). Enfin, « là où n'est pas possible que l'enseignement se fasse

uniquement dans la langue Indienne, les autorités scolaires devraient inclure au programme d'études des élèves indiens ou autres intéressés des cours réguliers de langue indienne qui seraient officiellement reconnus » (p. 44). En effet, plus récemment en 2013, la même instance, l'APN, dans sa résolution numéro 21, donne parmi ses conditions essentielles à la réussite des élèves et des écoles des Premières Nations « une immersion et un enracinement complets de toute l'éducation » dans les langues [...] autochtones (p. 2).

Pour sa part, le CEPN, dans son document « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention » (2002) met en exergue différentes options du point de vue de la place de la langue autochtone à l'école :

Plusieurs modèles sont actuellement en vigueur et à l'étude dans les communautés des Premières Nations en matière d'enseignement des langues autochtones dans les écoles (...) par exemple :

- usage principal d'une langue autochtone à toutes les étapes de la scolarité ;
- usage de la langue autochtone en tant que langue seconde pour implanter un bilinguisme oral et écrit ;
- immersion des jeunes élèves dans la langue autochtone et passage à l'anglais ou au français lorsque l'enfant connaît suffisamment sa langue (p. 9).

On réclame pour les langues autochtones un statut comparable à celui de la langue française au Canada. Dans un document de l'APN de 2002 intitulé « Soul of sovereignty », on voit apparaître la revendication suivante : « Indigenous language learning funded as in French language funding formulas » (p. 165). Cette comparaison avec le système propre à la langue française apparaît aussi dans le document de 2014 intitulé « Un cadre pour le succès de l'éducation des Premières Nations », on s'aperçoit que : « Le modèle de coût établi par l'Assemblée des Premières Nations [...] propose un parallèle avec ce qui est actuellement préconisé au niveau des programmes de langue française par le système public canadien » (p. 3). Le parallèle avec le statut de la langue française au Canada est aussi repris lors d'un débat à l'Assemblée nationale (Journal des débats de la commission permanente de l'éducation Assemblée nationale du Québec) par M. Adélar Benjamin de l'Institut culturel et éducatif montagnais (un organisme québécois s'occupant spécifiquement de l'éducation des communautés Montagnaises ou Innu) qui affirme : « Vous voulez toujours sauvegarder votre langue, et c'est la même chose pour nous autres » (p. 3).

Pour ce qui est des modalités pratiques de mise en place de cours en langues autochtones, dans le document CPNEPN (2010), l'APN demande à favoriser « le développement de matériel et de programmes visant à préserver et à protéger les langues, les cultures et le passé des Premières Nations » (p. 17). Elle prend note d'ailleurs que « les gouvernements hésitent à subventionner l'enseignement de langues non officielles » (p. 10). En effet, « il faut affecter des fonds et du personnel à des programmes d'études linguistiques visant à identifier les structures de la langue [...] pour donner aux langues orales traditionnelles une forme écrite adaptée à l'enseignement et à la littérature » (p. 44). À ce sujet, la même Assemblée des Premières Nations affirme, dans une revue de littérature de 2012 intitulée « Langues des Premières Nations et amélioration des résultats des étudiants » (p. 22), qu'une éducation bilingue doit d'être accompagnée d'innovations pédagogiques pour être efficace : « Effective mothertongue bilingual education models usually include changes to the entire curriculum and, therefore, to teaching methods and materials as well »¹⁷. Enfin, pour revenir au document CPNEPN (2010), il y aurait besoin de « spécialiser des professeurs adjoints dans les langues indiennes, recruter sur place des Indiens qui connaissent bien la langue, pour assister les enseignants, assouplir les exigences pédagogiques afin de permettre aux Indiens qui s'expriment couramment dans leur langue de devenir enseignants qualifiés » (p. 44). Pour sa part, le CEPN dans son document « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention » (2002) confirme aussi un manque criant de ressources éducatives pour enseigner les langues : « le manque de ressources importantes en la matière, de matériel didactique en langues autochtones, de personnel enseignant, de linguistes et autres spécialistes, ces modèles risquent grandement d'être confinés à l'état de projets éphémères et sans avenir, faute de moyens » (p. 9). La demande en financement étant spécifiée, « il est nécessaire que plusieurs autorités gouvernementales soient interpellées afin qu'elles supportent concrètement les communautés des Premières Nations pour préserver leurs langues et les promouvoir. » (p. 9).

¹⁷ Les modèles les plus efficaces d'éducation bilingue basée sur la maîtrise de la langue maternelle comprennent généralement des changements portants sur les contenus d'enseignements, les stratégies d'enseignement et le matériel pédagogique.

En somme, l'APN propose que la langue maternelle soit la langue officielle des communautés (tableau XI). À l'école, la langue autochtone doit être à la fois une langue d'enseignement et une matière d'enseignement de manière à garantir l'immersion et l'enracinement complets de toute l'éducation en langues autochtones. Il est généralement convenu que la langue autochtone soit la langue d'enseignement au préscolaire et au primaire de sorte à garantir une vraie maîtrise de la langue. Lorsque cela n'est pas possible, des cours réguliers de langue indienne doivent être fournis et officiellement reconnus. L'APN propose d'ailleurs de prendre exemple sur le modèle de financement de l'enseignement et de préservation de la langue française. Pour sa part, le CEPN propose trois options, la langue autochtone en tant que langue d'enseignement ou en tant que langue seconde, mais de manière à assurer un bilinguisme de l'apprenant ou encore l'immersion des jeunes élèves dans la langue autochtone et passage à l'anglais ou au français lorsque l'enfant connaît suffisamment sa langue. Pour ce qui est des modalités pratiques d'intégration des langues autochtones dans l'enseignement, l'APN et le CEPN demandent le développement de matériel éducatif et de programmes adaptés (ce qui inclut de la recherche pour concevoir ces derniers), l'amélioration de la formation d'enseignants en langues et l'assouplissement des règles de certification pour permettre aux locuteurs locaux d'enseigner. Peu de données sont relatives à la place des langues occidentales même si l'objectif de bilinguisme peut être deviné par la volonté généralement convenue, comme dit précédemment, d'assurer un secondaire en langue occidentale. Le tableau X résume ici les aspirations des organismes autochtones sur l'utilisation des langues autochtones.

Tableau XI

Résumé des aspirations des organismes autochtones sur l'utilisation des langues autochtones.

Aspirations au sujet de l'usage des langues autochtones	APN	CEPN
Langue d'enseignement à tous les niveaux		✓
Langue d'enseignement durant les jeunes années	✓ (aux niveaux préscolaires et primaires)	✓
Usage important de la langue autochtone	✓	✓ (Langue d'instruction seconde menant à un bilinguisme oral et écrit)
Cours réguliers de langues (matière d'enseignement)	✓ (si langue d'enseignement pas possible)	
Matériel et programmes adaptés	✓	✓
Assouplissement des règles de certification d'enseignement pour les locuteurs locaux	✓	
Amélioration de la formation des enseignants	✓	✓

6.1.3.2. Le contenu d'enseignement

L'enracinement dans la culture et dans les valeurs culturelles est une priorité. L'APN, dans sa résolution numéro 21 de 2013 a pour objectif de « mettre en place et soutenir des systèmes qui permettent une immersion et un enracinement complets de toute l'éducation dans les langues et cultures autochtones » (APN, 2013). La position de l'APNQL sur ce sujet est concordante : « L'enseignement des langues et des valeurs culturelles des Premières Nations recevra un soutien adéquat » comme il apparaît dans un document sur l'analyse du projet de loi C-33 (CEPN, 2014). Cet objectif peut être réalisé par différents moyens.

L'ajout d'un contenu culturel est donc essentiel au projet éducationnel autochtone. La transmission de l'héritage culturel peut passer par un ajout de certains programmes dans l'institution éducative. En effet, lors d'un débat à l'Assemblée nationale du Québec, retranscrit dans le journal des débats de la commission permanente de l'éducation, Mme Vicky Lelièvre de l'ICEM affirme qu'il est nécessaire d'instituer : « un programme culturel axé sur l'histoire, les traditions des Premières Nations. Nous avons une responsabilité quant à la transmission de l'héritage culturel envers nos jeunes qui fréquentent nos écoles dans les communautés » (Assemblée nationale du Québec, 2008, p. 2).

L'importance de l'apprentissage expérientiel et du développement holistique est mise en avant dans les documents suivants. En effet, mettre en place des programmes basés sur les expériences des apprenants peut aussi apparaître comme un contenu d'étude à ajouter. En effet, le rapport intitulé « L'âme de la souveraineté » de l'APN met en avant une expérience :

The Mother Earth Charter School opened in Alberta in 2003 as the first Indigenous charter school. At this school, the land is the classroom and the curriculum is based on a visual narrative inquiry format, relating directly to the experiences of students, parents, teachers, administrators and Elders. (Pearce, Crowe, Letendre, Letendre, and Baydala, 2005) (APN, 2012, p. 120)

Cette dimension expérientielle fait partie d'une volonté générale de permettre à l'apprenant de développer sa personne de manière holistique. En effet, selon le document CPNEPN, « Les gouvernements fédéraux, provinciaux et territoriaux doivent travailler de concert avec les Premières Nations, à l'échelle locale et régionale, au développement et à la mise en œuvre de plans stratégiques pour s'assurer que les initiatives d'apprentissage en bas âge favorisent (...) le développement holistique de la personne » (APN, 2010, p. 16).

Développer les compétences et valeurs culturelles autochtones est un autre angle d'attaque. Étant donné la nature de l'objectif qui est de transmettre des valeurs culturelles, créer une structure hors école (qui comme nous l'avons vu est un concept occidental donc transmet intrinsèquement des valeurs occidentales) pour assurer cette mission est aussi une possibilité selon l'APN dans son document CPNEPN :

Le but d'un Centre d'éducation est d'offrir à chacun la possibilité de se réaliser sur le plan personnel, afin de réussir socialement et économiquement dans la société d'aujourd'hui. L'individu peut s'épanouir lorsqu'il se connaît pleinement, c'est-à-dire lorsqu'il a le sens de son identité, de sa dignité et de ses possibilités. C'est par des études sur l'histoire, la culture, la langue et les valeurs indiennes que les Centres d'éducation culturels seront utiles en ce sens. (APN, 2010, p. 11).

Enfin, l'ajout de contenus d'études n'est pas la seule option mise en avant par les institutions éducatives autochtones. L'infusion des perspectives et contributions autochtones dans le programme d'étude de base existant concerne d'ailleurs apprenants autochtones comme allochtones. Benjamin Adelard de l'ICEM, dans le journal des débats de la commission permanente de l'éducation, explique :

Si, un jour, on pouvait travailler ensemble sur ces domaines en matière d'éducation, instruire les jeunes en matière d'histoire, de la bonne histoire, ce serait un plus pour le Québec et pour nous autres aussi. [...] Ce serait l'histoire des premières nations. Et nous croyons qu'en adoptant une approche comme celle-là les jeunes pourront s'identifier, et avoir le goût d'apprendre et d'évoluer, et développer aussi la fierté de faire partie de cette première nation. (Assemblée nationale du Québec, 2008, p. 3)

De même, on retrouve dans le document CPNEPN de l'APN en 2010 qu'il faudrait « retirer tout le matériel d'enseignement (manuels, etc.) qui est négatif, biaisé ou inexact en ce qui concerne l'histoire et la culture indienne » (p. 40). Non seulement faut-il infuser les perspectives autochtones, mais les contributions autochtones sont aussi importantes pour l'APN. Il faut ainsi :

donner une plus grande place à la race indienne dans les programmes en signalant leur apport à la vie canadienne par des cours supplémentaires en économie, en sciences, en médecine, en agriculture, en géographie, etc. ainsi que par des cours spéciaux de langue, de culture, de musique, d'art, de danse et d'artisanat indiens (APN, 2010, p. 40).

Le CEPN, en 2002, dans un document « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention » constate qu'il « n'y a aucune, ou très peu, de modifications quant aux cours d'anglais ou de français, ni pour les programmes de sciences, de mathématiques ou de sciences sociales » (p. 11) et propose d'aller plus loin dans la réécriture des programmes d'études en citant le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones :

« Le volet autochtone des programmes se limite habituellement à des ajouts conçus pour enrichir le contenu normal des programmes et ne remet pas en question les hypothèses de base, les valeurs et la logique enseignées » (Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, volume 3, Vers un ressourcement, p. 519) » (CEPN, 2002, p. 11).

L'ajout de contenus d'études ne doit pas nécessairement que concerner l'héritage culturel. Le soutien scolaire est une priorité selon le CEPN (2014). Dans un document intitulé « Histoires de réussites » listant les initiatives ayant été permises par le Programme des partenariats en éducation (PPE) du gouvernement du Canada, dont l'objectif est le renforcement de l'implication des apprenants et de leurs compétences en mathématiques, lecture et écriture, tel que nous le détaillerons plus tard, on remarque un certain soutien de la part du CEPN :

Lancé en 2012, le Programme des partenariats en éducation (PPE) vise à encourager les communautés des Premières Nations à former des partenariats solides avec des écoles, des commissions scolaires ou d'autres intervenants en éducation [...] Nous espérons vivement que ce programme, dont la fin est prévue pour mars 2015, sera renouvelé afin de pouvoir poursuivre ces initiatives, fruits des relations positives développées par nos communautés (p. 2).

Les réussites relatées concernent ainsi des projets tels que « De l'aide aux devoirs pour les jeunes d'Odanak » (p. 6), « Accroître l'intérêt des jeunes de Wôlinak pour la lecture grâce à une bibliothèque communautaire » (p.3), « Améliorer la maîtrise du français en vue de la transition au secondaire » à Opitciwan (p. 7), « Le partenariat Wemotaci — Trois-Rivières : promouvoir la réussite scolaire par le biais du programme sports-études » (CEPN, 2014, p. 8).

Certaines revendications autochtones visent non pas seulement à modifier le curriculum s'adressant à ces dernières, mais aussi le curriculum s'adressant au reste des apprenants canadiens afin que ceux-ci puissent améliorer leur compréhension des réalités autochtones. L'APN, dans son document CPNEPN appelle au développement et à la mise en œuvre « dans toutes les écoles du pays des programmes qui présentent les répercussions du colonialisme sur les peuples autochtones » (2010, p. 17). Déjà, l'APN appelait, en 2009, à ce que « toutes les provinces exigent de leurs écoles, universités et collèges qu'ils élargissent leur éventail de cours obligatoires afin d'inclure des cours d'études sur les Autochtones pour tous les programmes menant à des diplômes ou à des grades au secondaire et dans les universités et les collèges » (CMCE, p. 11).

Pour ce qui est du matériel éducatif, le CEPN, dans un rapport de 2002 ayant pour titre « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention » met en avant une demande de conception de contenu adapté aux professeurs et aux élèves : « La création et l'acquisition de matériel didactique performant correspondant aux besoins des éducateurs et des élèves » (CEPN, 2002, p. 12). Plus récemment, l'APN, dans son document CPNEPN de 2010, affirme que « Les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux doivent participer avec les Premières Nations au développement de programmes qui [...] favorisent le développement de matériel et de programmes visant à préserver et à protéger les langues, les cultures et le passé des Premières Nations » (p. 17).

Pour fin de résumé, voir le tableau XII. En somme, l'enracinement complet de toute l'éducation dans les cultures autochtones souhaité (APN, APNQL) est mis en avant par de multiples propositions d'ajouts de contenus tel qu'un programme culturel axé sur l'histoire et les traditions des Premières Nations, des programmes basés sur les expériences des apprenants, le développement de compétences et valeurs culturelles, le développement de la personne de manière holistique, l'infusion des perspectives et contributions autochtones, le soutien scolaire, et la sensibilisation à la compréhension des réalités autochtones pour allochtones.

Tableau XII

Résumé des aspirations des organismes autochtones sur l'utilisation les modifications des contenus d'enseignement.

Aspirations au sujet du contenu d'enseignement	APN	CEPN	ICEM
Développement holistique de l'individu	✓		
Apprentissage expérientiel	✓		
Contenu culturel			✓ (basé sur l'histoire et les traditions)
Développement des compétences culturelles traditionnelles et contemporaines et des valeurs culturelles	✓		
Soutien scolaire		✓	
Sensibilisation aux réalités autochtones pour allochtones	✓	✓	
Intégration de perspectives autochtones dans les programmes	✓		✓
Intégration de contributions autochtones dans les programmes	✓		
Remise en cause des fondements du contenu d'étude		✓	
Production de matériel adapté	✓	✓	

6.1.3.3. Les stratégies d'enseignement

Les compétences culturelles des enseignants sont essentielles. Selon l'APN (2010) dans son document CPNEPN, « Les enseignants et les conseillers indiens qui ont une profonde compréhension des traditions des Indiens, de leur psychologie, de leur mode de vie et de leur langue sont les mieux placés pour créer un milieu d'apprentissage approprié aux habitudes et aux intérêts de l'enfant indien » (p. 12). De même, si ces conseillers ne sont pas d'origine indienne, alors ils « doivent comprendre à fond les valeurs et les rapports culturels qui conditionnent l'identité du jeune Indien » (p. 12).

Des stratégies d'enseignement en accord avec la culture traditionnelle et les systèmes de savoirs contemporains sont par ailleurs proposées. Dans le rapport « Soul of sovereignty » de 2012 (p. 24-160), l'APN met en avant le courant plus global d'enseignement culturellement pertinent qui pourrait s'appliquer au contexte autochtone (p.70). Parmi ces recherches, le rapport met en avant les six critères d'un enseignement culturellement pertinent selon Demmert et Towner (2003) : « Demmert and Towner (2003) provide a list of six features that describe a Culturally Based Education system » (p. 73). Certains de ces critères concernent les stratégies d'enseignement. Celles-ci doivent correspondre à la culture traditionnelle, mais aussi aux systèmes de connaissances contemporains : « Pedagogy that utilizes teaching strategies congruent with traditional culture as well as contemporary knowledge systems » (p. 73), tout en étant basé sur les manières d'être et valeurs traditionnelles « Pedagogy that builds on traditional cultural ways and values and adult child relationships as the starting point for teaching and sharing » (p. 73). Ainsi, la pédagogie devrait être une adaptation des styles traditionnels d'apprentissages et en refléter les valeurs (on y inclut une relation avec l'adulte différente) et cette pédagogie devrait utiliser des stratégies en accord à la fois avec la culture traditionnelle et les systèmes de savoirs contemporains.

On remarque, à ce sujet, que l'autonomie dans les apprentissages, marqueur des styles d'apprentissages traditionnels autochtones, comme nous l'avons vu, est mise en avant par l'APN dans un document intitulé « Un cadre pour le succès de l'éducation des Premières

nations » : « Chaque étudiant des Premières Nations doit avoir le choix et la possibilité de décider de son éducation et de ses progrès ». (2014, p. 4). Ceci peut être interprété comme une remise en cause de la linéarité imposée de la progression dans les contenus d'enseignements et donc comme une mise en avant d'une approche plus globale de l'apprentissage tel que nous en parlons dans l'état de la question.

Enfin, selon le CEPN, en 2002, dans son document « La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention », l'héritage culturel ne doit pas seulement être transmis par le contenu d'étude, mais aussi via la pédagogie : « Un système adéquat d'éducation (...) offrant des services éducatifs selon un régime pédagogique et des programmes garantissant la transmission et les prépondérances culturelles fondamentales des Premières Nations. » (p. 11).

Certains vont plus loin en concevant des exemples de stratégies adaptées comme des manuels pour guider les activités pédagogiques pour enseignants. Écrit en collaboration entre le gouvernement du Québec, le gouvernement fédéral et le CEPN, le guide Mikinak (CEPN, 2014) offre une série de propositions très pratiques sur la manière dont l'on peut arrimer un enseignement aux différents styles d'apprentissages traditionnels autochtones. Le contenu de ce guide ne fait pas partie du curriculum obligatoire. Dans ses premières pages, le guide est présenté comme un « guide d'activités pédagogiques » (p. 4). En effet, « La particularité de ces activités est qu'elles sont conçues à partir d'éléments clés des différentes cultures des Premières Nations qu'il s'agisse de pratiques, d'objets traditionnels ou de particularités sociales. Le guide allie ainsi théorie et pratique » (p. 4).

La plupart des activités sont conçues de manière à interpeler les enfants des Premières Nations en faisant appel aux techniques stimulant les intelligences les plus répandues chez ces élèves soit, l'intelligence kinesthésique, visuelle et naturaliste et un style cognitif simultané non verbal. Mikinak a donc vocation d'aller au-delà de la simple information et il aspire à faciliter l'implantation d'éléments culturels des Premières Nations dans les activités d'application des notions apprises en classe (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2014, p. 4).

On voit ainsi proposés des changements dans les styles de communication, par exemple : « Le silence, le contact avec les yeux et le non verbal sont des méthodes importantes de discipline et de communication pour les Premières Nations. Les enfants sont généralement encouragés à écouter plutôt qu'à parler » (p. 26). Mais aussi : « utiliser le langage pour construire une réalité abstraite n'est pas dans les mœurs linguistiques des jeunes [des Premières Nations] et ne constitue pas à leurs yeux un acte véritable de communication » (p. 27). Le guide Mikinak émet, par ailleurs, des recommandations pour les enseignants : « Identifier son style cognitif d'enseignement », « Identifier les styles cognitifs d'apprentissages des élèves », « arrimer son style cognitif avec celui des élèves », « S'adapter aux styles cognitifs d'apprentissages spécifiques des élèves des Premières Nations » (p. 29).

En somme, selon l'APN (2010), les enseignants officiants en milieu autochtone doivent avoir une certaine compétence culturelle s'ils ne sont pas autochtones afin de comprendre les besoins des apprenants. De même, l'APN (2012) met en avant son intérêt pour des pédagogies inspirées des styles traditionnels d'apprentissages à condition qu'elles soient en accord avec les systèmes de savoirs contemporains. L'APN (2012) et le CEPN (2002) souhaitent aussi que les stratégies d'enseignements reflètent l'esprit des valeurs et philosophies autochtones. Enfin, le guide d'activités pédagogiques « Mikinak » cherche à faciliter l'implantation d'éléments culturels des Premières Nations dans les activités d'application des notions apprises en classe. La stratégie mise en avant est d'arrimer un enseignement aux différents styles d'apprentissages traditionnels autochtones en faisant appel aux techniques stimulant les « intelligences » les plus répandues chez ces élèves.

6.1.3.4. La communauté comme ressource éducative

En ce qui concerne le rôle des aînés, l'APN (2010) recommande, dans les mêmes documents, de confier à ces derniers des rôles de formateur : « Les gouvernements provinciaux et territoriaux, conseils/divisions scolaires, établissements d'enseignement, décideurs, apprenants, enseignants et membres du personnel des services de soutien doivent acquérir des compétences culturelles dans le cadre de séances de perfectionnement professionnel, conçues et offertes par des professionnels et des aînés des Premières Nations, à l'échelle locale et régionale » (p. 19). Dans le même document CPNEPN, l'APN suggère que les aînés puissent assurer une mission de « soutien aux élèves » à l'instar des « conseillers d'orientation » (p. 60).

En somme, l'APN (2010) propose aux aînés un rôle de formateur des enseignants, mais aussi une mission de soutien des élèves à l'instar de celle des conseillers d'orientation.

En conclusion, nous avons vu que les institutions autochtones demandent principalement d'exercer des compétences de gouvernance au niveau législatif, ministériel, puis au niveau des commissions scolaires. Le mécanisme de relation devrait être mis en place de manière à ne favoriser aucune supervision ou autorité fédérale unilatérale, et ce, dans un esprit de transparence et de réciprocité dans les obligations et les évaluations. Il y a d'ailleurs un consensus autour du fait que la place de langues autochtones doit être importante. Puis, de multiples propositions d'ajouts de contenus prenant en compte points de vue autochtone, et les savoirs traditionnels sont mis en avant. Ensuite, les stratégies d'enseignements pourraient être adaptées à la culture et par cela, aux styles d'apprentissages particuliers, et refléter l'esprit des valeurs et philosophies autochtones tout en étant en accord avec systèmes de savoirs contemporains. Enfin, les aînés sont appelés à avoir un rôle symbolique et stratégique important.

6.2. Interprétation : une éducation « surtout » autochtone

Les modèles de gestion souhaités varient en fonction des thématiques analysées. En matière de droit à la gouvernance et de mécanisme relationnel de gouvernance, les aspirations sont fortement autonomistes (6.2.1 et 6.2.2). Concernant l'utilisation des savoirs et pratiques autochtones traditionnels, elles varient selon les savoirs et les pratiques en cause, mais tendent à chercher la concorde avec les savoirs et pratiques contemporaines existantes (6.2.3).

6.2.1. Des aspirations à une gouvernance autochtone quasi absolue en éducation

Concernant les aspirations des communautés autochtones non conventionnées touchant la gouvernance en éducation, c'est une gouvernance quasi absolue (nous expliquerons plus tard ce terme) qui est réclamée.

Le cadre d'analyse inspiré de Wyatt que nous avons présenté dans le chapitre 4 du mémoire comportant quatre modèles de gestion allant d'une participation minimale à la prise en charge totale peut être mis en parallèle avec les quatre grands axes allant des services de base ou de premier niveau dispensés dans l'école à ceux de niveau législatif, permet de mieux classer ces aspirations malgré les différences lexicales (Tableau XIII). À préciser, le gouvernement seul légifère ; à l'intérieur du cadre légal, et le ministre et son ministère élaborent et adaptent les politiques, puis les administrent.

Nos résultats ont montré que les institutions autochtones compétentes en éducation au Québec demandent la compétence de pouvoir intervenir au niveau législatif, ministériel, puis au niveau des commissions scolaires. Elles demandent, dans ce cadre, le droit à un financement nécessaire, adéquat, équitable et stable pour financer un système éducatif indépendant. L'esprit est de pouvoir être en mesure de consentir à toutes les décisions concernant l'éducation.

On se rend compte que nos résultats correspondent au dernier modèle dit de pleine autonomie dans notre typologie de Wyatt adaptée. En effet, les communautés autochtones non conventionnées semblent vouloir le contrôle de l'ensemble de l'institution scolaire, soit une gouvernance autochtone pleinement autonome. Nous avons toutefois peu d'indices sur la nature des changements institutionnels qu'elles souhaiteraient mettre en place par la suite. Pour fin de résumé, voir le tableau XIV.

Cependant, certaines lacunes ou manques sont à signaler. En effet, la possibilité de légiférer en éducation est le cœur de ce projet. Toutefois, il est légitime de se demander si la reconnaissance des droits à une gouvernance suffira pour changer les normes. Certains droits constitutionnels seraient-ils nécessaires pour mettre en place des projets de grande ampleur de réforme institutionnelle et garantir une réelle autonomie culturelle ?

Tableau XIII

Correspondance de notre typologie des droits à une gouvernance autochtone aux niveaux de maitrise des services éducatifs souhaités par les communautés autochtones.

Droit à une gouvernance autochtone en éducation (Genevri, 2017)	Les quatre niveaux de prise en charge tels que réclamés par les PN
Peu ou pas de droits autochtones revendiqués ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de base	Maitrise de l'administration des écoles (Niveau 1)
Les droits autochtones souhaités ne permettent pas de contrôle suffisant de l'institution scolaire ; Souhaitent le contrôle de services éducatifs de niveau intermédiaire	Maitrise de l'administration des commissions scolaires (Niveau 2)
Les droits autochtones souhaités permettent la mise en place de nouvelles pratiques institutionnelles, mais dans le régime préexistant	Maitrise des pouvoirs relatifs au ministère de l'Éducation (Niveau 3)
Les droits autochtones souhaités permettent une gouvernance autochtone	Maitrise du pouvoir législatif en éducation (Niveau 4)

6.2.2. Des rapports égalitaires dans la relation de collaboration

Il ressort de notre analyse, pour ce qui est de la relation de gestion, que les communautés autochtones non conventionnées souhaitent qu'aucune supervision ou autorité fédérale unilatérale ne s'applique (APN ; 2013 ; APNQL ; 2013). Étant donné que le fédéral est leur principal interlocuteur, on peut conjecturer que la position soit la même pour ce qui est du provincial. Mais ce n'est qu'une conjecture. De plus, il est jugé nécessaire de mettre en place des mécanismes transparents de supervision, d'évaluation et d'obligation réciproque de rendre compte (APN ; 2013 ; APNQL ; 2013 ; Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011). Le CEPN met d'ailleurs en avant que la reddition de compte doit être effective et permettre une amélioration des résultats en matière éducative.

Ces aspirations correspondent à la gestion dite « en pleine autonomie ». En effet, la volonté qu'aucune supervision unilatérale ne s'applique dans le mécanisme de prise de décision correspond en quelque sorte à une volonté d'être en mesure de pouvoir utiliser un veto. Par ailleurs, la volonté de mettre en place des mécanismes d'obligation réciproque correspond à ce que l'on entend par une cogestion réellement égalitaire. Le veto et l'égalité sont ainsi les deux critères qualifiant le modèle de pleine autonomie de notre typologie en matière de mécanisme relationnel entre autochtones et allochtones. Nous regrettons toutefois de ne pas avoir plus d'indications sur la manière dont les autochtones entendent que ce mécanisme se mette en place et sur ses modalités d'application. Pour fin de résumé, voir le tableau XV.

Cependant, certaines lacunes ou manques sont à signaler. Le mécanisme relationnel souhaité représente un souhait de pleine autonomie. Mais encore une fois, nous n'avons pas beaucoup d'indications sur les détails du modèle de mécanisme souhaités. Des recherches complémentaires gagneraient à être entreprises dans ce domaine stratégique. Les aspirations autochtones gagneraient à mettre en avant certaines attentes concrètes en matière de relation de gestion, telles que la composition des conseils de gouvernance, les positions attribuées en fonction des appartenances culturelles, les prérogatives attribuées en fonction des

appartenances culturelles comme les droits d'initiative ou de veto, la hiérarchie des normes éducatives souhaitée, etc.

Il ressort de ces interprétations quant aux droits à une gouvernance autochtone réclamés et au mécanisme relationnel souhaité que les communautés autochtones seraient conscientes de deux réalités, d'une part une gouvernance totale ne peut être décidée et mise en place sans démarche préparatoire ; elle requiert sans doute d'y aller progressivement, sans briser les liens ; d'autre part, on semble désireux de conserver une certaine forme de tutorat, de conseil ou d'éclairage de la part des instances d'éducation occidentales, tout en étant pleinement autonome dans les prises de décisions. D'où notre utilisation du terme autonomie « quasi absolue ».

Tableau XIV

Situation dans notre typologie des aspirations autochtones en cause quant au mécanisme relationnel.

Mécanisme relationnel entre autochtones et gouvernements dans la gouvernance	Mécanisme relationnel réclamé par les PN
Aucun mécanisme mis en avant	
Adaptation des régimes de gestion en places pour refléter les droits autochtones souhaités	
Cogestion égalitaire qui prend en compte les pratiques traditionnelles de gestion	
Cogestion égalitaire, mais avec veto pour les autochtones	Aucune supervision unilatérale et des mécanismes d'obligations réciproques dans la collaboration ¹⁸

¹⁸ Des précisions seraient nécessaires sur la forme concrète que cette cogestion pourrait ou devraient prendre.

6.2.3. Une utilisation prudente des savoirs et pratiques autochtones traditionnels

Concernant l'utilisation souhaitée des savoirs et pratiques autochtones traditionnels, nos données ont révélé quatre grands sous-thèmes : la langue, les contenus d'enseignements, les stratégies d'enseignements et la communauté comme ressource éducative. Nous catégoriserons chacun des sous-thèmes des aspirations des communautés autochtones en matière de savoirs et pratiques autochtones traditionnels souhaités en fonction de notre typologie.

6.2.3.1. Une utilisation optimisée de la langue autochtone

Comme nous l'avons vu, l'APN et le CEPN souhaitent, quand c'est possible et que les communautés le souhaitent, utiliser les langues autochtones à leur maximum sans pour autant laisser de côté l'enseignement des langues occidentales, sûrement par pragmatisme. Ces aspirations à l'utilisation quasi totale de la langue autochtone en tant que langue d'enseignement rentrent dans la catégorie de la gestion dite « en pleine autonomie » où les savoirs et pratiques traditionnels autochtones prévalent, mais sont combinés avec les savoirs occidentaux, comme en témoigne la volonté affichée de permettre aux étudiants d'atteindre un certain bilinguisme. Nous n'avons, cela dit, pas d'indication sur les institutions et systèmes sociaux qui pourraient soutenir et entretenir ces langues.

6.2.3.2. Des savoirs autochtones couronnant les contenus d'enseignement existants

L'enracinement complet de toute l'éducation dans les cultures autochtones souhaité par l'APN et l'APNQL est porté par de multiples propositions d'ajouts de contenus soutenant les perspectives autochtones et les apports culturels autochtones. Ceci correspond à une gestion dite « avec les Premières Nations » où les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux. On remarque que les savoirs autochtones sont ajoutés ou complètent certains aspects des contenus actuels. Il n'est donc pas question qu'ils prévalent. Nous n'avons, cela dit, pas d'indication sur les institutions et systèmes sociaux qui pourraient soutenir et entretenir ces savoirs traditionnels.

6.2.3.3. Des stratégies d'enseignement à amender à court terme

Nos données sur le thème des stratégies d'enseignements. ne sont pas très précises sur les aspirations autochtones. Il est fait référence à la compétence culturelle des enseignants, et à la mise en place de stratégies d'enseignements adaptée, inspirées des styles traditionnels d'apprentissage, à condition qu'elles soient en accord avec les systèmes de savoirs contemporains. On remarque aussi une certaine volonté d'inscrire l'esprit des valeurs et philosophies autochtones dans les manières d'enseigner.

En fonction des changements de stratégie d'enseignement souhaités, les résultats pourraient correspondre à différentes catégories de notre typologie reflétant différents degrés. Cela dit, d'après les illustrations présentes dans le guide Mikinak, la volonté de que ces stratégies soient en accord avec les systèmes de savoirs contemporains, notamment au sujet des styles d'apprentissage, semble évidente. Il s'agirait donc surtout d'adapter les systèmes en place à partir de données sur les styles d'apprentissage autochtones. Cela correspondrait donc à une gestion dite « pour les Premières Nations » où des données importantes sont utilisées par des gestionnaires professionnels pour améliorer le système en place. Toutefois, la volonté de faire prédominer les valeurs et philosophies autochtones pourrait présager d'une volonté de s'inscrire dans un modèle de pleine autonomie en matière de stratégies d'enseignement. Mais n'ayant pas plus d'éléments concrets sur la manière dont celles-ci prédomineraient. Nous mettons en suspens notre interprétation sur ce sujet. Enfin, encore une fois, nous n'avons cela dit pas d'indication sur les institutions et systèmes sociaux qui pourraient soutenir et entretenir ces stratégies d'enseignement même si jusqu'à lors, ce sont les recherches scientifiques qui ont mis à jour ces besoins particuliers (voir 2.3.2.3)

6.2.3.4. Des aînés comme appuis éducatifs

L'APN (2010) propose aux aînés un rôle de formateurs des enseignants, mais aussi une mission de soutien des élèves à l'instar de celle des conseillers d'orientation. Offrir des postes éducatifs de premier plan et d'autorité aux aînés revient à considérer, surtout dans le cas des aînés comme formateur d'enseignants, que les savoirs et pratiques autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs et pratiques occidentaux. Encore faudrait-il avoir plus d'éléments sur la mise en œuvre concrète de ces services. Il s'agit donc pour ce cas-là, d'une gestion dite « avec les Premières Nations » où les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux, car nous considérons que la pleine autonomie correspond à la prévalence des savoirs autochtones au niveau du paradigme même éducationnel, voire du système épistémologique. Ce n'est pas ce cas, le système reste fondé sur un paradigme éducationnel occidental.

Cependant, certaines lacunes ou manques sont à signaler pour ce qui est du recours aux savoirs et pratiques traditionnels. Nous le rappelons, nous avons seulement sélectionné certains aspects cruciaux des savoirs et pratiques souhaités, mais pour ce qui est de ces catégories, ainsi d'autres aspects nécessiteraient d'être étudiés tels que les normes et indicateurs de réussite propres aux autochtones (APN, 2010, p. 60). De même, la question du paradigme, qui était un indicateur mis en avant par Wyatt (2008) devrait faire l'objet de recherches complémentaires. En effet, certaines revendications autochtones mettent en avant l'importance des valeurs et philosophies traditionnelles dans l'éducation. Il est, à l'heure actuelle, difficile de comprendre comment cela se traduirait en pratique. Selon l'application de ces aspirations, des changements majeurs des normes institutionnelles pourraient être requis ou non.

En somme, en ce qui concerne les droits à la gouvernance et le mécanisme relationnel de gouvernance, le modèle de collaboration mis en avant est celui de la pleine autonomie, et ce, de manière non équivoque. Toutefois, l'analyse de l'utilisation souhaitée des savoirs et pratiques traditionnels fait ressortir différentes conceptions de la collaboration. Ces conceptions correspondent à des degrés moins élevés sur notre échelle. Elles paraissent être animées par un certain pragmatisme et une volonté, consacrée par un début d'esquisse de projet éducationnel, de vivre en interdépendance avec les Occidentaux (voir tableau XVI). On pourrait en déduire que si la pleine autonomie institutionnelle est souhaitée, il n'existe pas de volonté de l'utiliser excessivement pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducationnel original qui ne serait qu'« autochtone » et ne tiendrait pas compte des apports d'autres sources requises pour une insertion active dans la société québécoise et canadienne et plus largement dans le monde aujourd'hui.

Tableau XV

Situation dans notre typologie des aspirations autochtones quant au recours aux savoirs et pratiques traditionnels.

Utilisation des savoirs et pratiques autochtones traditionnels	Aspirations autochtones quant aux langues autochtones	Aspirations autochtones quant aux modifications de contenus d'enseignements	Aspirations autochtones quant aux modifications des stratégies d'enseignements	Aspirations autochtones quant à la place de la communauté comme ressource éducative
Utilisées de manière informelle pour faciliter l'intégration des élèves				
Données importantes utilisées par des gestionnaires professionnels pour améliorer le système en place			Stratégies d'enseignement en accord avec les systèmes de savoirs contemporains	
Les savoirs autochtones sont considérés comme égaux aux savoirs occidentaux		Ajouts des perspectives autochtones et des savoirs autochtones	Volonté non définie d'inscrire les valeurs et philosophies autochtones dans les stratégies d'enseignements	Rôles importants dévolus aux aînés
Les savoirs et pratiques traditionnels autochtones prévalent sur les savoirs occidentaux	Priorité à la langue autochtone au primaire puis à l'objectif de bilinguisme			

CHAPITRE 7 : LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous discuterons brièvement dans ce dernier chapitre des résultats de notre analyse documentaire en les mettant en rapport avec les recherches et écrits antérieurs recensés. Nous le ferons en suivant de nouveau l'ordre des trois questions de recherche formulées.

7.1. Des aspirations à l'autonomie clarifiées

De façon générale, notre analyse documentaire corrobore les conclusions des auteurs recensés dans la partie 2.2, et s'inscrit donc dans la lignée des conclusions de Simard (1987), en y apportant quelques nuances et mises à jour. Les communautés autochtones non conventionnées aspirent ainsi à une autonomie presque entière pour la gouvernance de l'éducation.

Natcher et Davis (2007), Simard (1987), Larose (1984) faisaient état d'obstacles normatifs et administratifs qui empêchaient l'épanouissement d'un système éducatif autochtone autonome. Un tel projet nécessiterait en effet une remise en cause des normes socioculturelles et institutionnelles de la vie éducative. Le contexte n'ayant pas changé depuis les dernières études québécoises sur le sujet, nous avons décidé de nous attaquer à cette relation de collaboration défectueuse en clarifiant les aspirations autochtones en matière de collaboration en éducation pour contribuer à sensibiliser les non autochtones et diminuer les contraintes propres aux éventuelles négociations politiques.

Le premier apport de notre étude est donc de réactualiser les propos de Simard qui appelait, déjà, à la mise en place de mécanismes de collaboration, il y a presque 30 ans. Les volontés autonomistes des communautés autochtones non conventionnées n'ont pas changé et s'inscrivent toujours dans la même démarche de remise en cause des normes institutionnelles. Notons toutefois que notre analyse n'a pas retrouvé ces tendances divergentes décelées par Simard au sujet du projet éducationnel souhaité dans les discours autochtones sur le sujet (voir 2.2).

Pour ce qui est de la remise en cause des normes socioculturelles (Simard, 1987) par un projet éducationnel nouveau, le projet est maintenant relativement clair, ce qui contraste avec son manque de « finalité explicite » à l'époque de Simard (1987). On se demande toutefois si le changement de paradigme est vraiment toujours à l'ordre du jour ou si c'est un projet qui entend se développer à plus long terme. Nous y reviendrons.

7.2. La formulation d'options de collaboration

Le modèle de collaboration principalement mis en avant est celui d'une gouvernance « surtout autochtone » où les intérêts des communautés autochtones prédominent sur le régime institutionnel en place. Une grande partie des écrits recensés (chapitre 2) avaient mis en lumière les obstacles à l'établissement d'un système éducatif autochtone indépendant et la nécessité de revoir les modes de collaboration. Elles ne se concentraient pas sur la production de solutions et ne proposaient pas de modes de collaboration possibles. Le principal apport de ce mémoire est qu'il s'attarde sur la modélisation de ces rapports. À l'aide d'une grille inspirée de Wyatt (2008), il permet de clarifier les aspirations, de faire avancer éventuellement la recherche et la réflexion en vue de l'action en offrant une vision globale des enjeux autochtones en éducation au Québec en proposant un cadre qui aide à mieux comprendre tant les réalités que les enjeux d'une collaboration d'égal à égal et respectant les droits des autochtones.

Il s'agit donc de demande de droits de gouvernance autochtone qui concernent l'ensemble des pouvoirs gouvernementaux en éducation. Cela a déjà été mis en application dans d'autres provinces par des accords-cadres comme celui s'appliquant aux Micmacs de Nouvelle-Écosse (1998) comme nous l'avons mentionné précédemment. À ce jour, plus d'une dizaine de ces accords-cadres sont en application au Canada. Il est important de mentionner qu'au Québec, pour les communautés non conventionnées, il s'agit de demandes d'avoir la possibilité de mettre en place ce genre d'accord (à l'instar des communautés conventionnées du Québec) entre des organismes politiques représentant l'ensemble des communautés et les instances gouvernementales concernées. En effet, en pratique, il appartient à chaque communauté de décider de l'ordre, du rythme et de la manière dont elles veulent s'émanciper en éducation.

Par ailleurs, notre cadre d'analyse (Genevriar, 2017), inspiré de la typologie de Wyatt (2008), mais adapté pour l'éducation, est en lui-même une contribution importante au domaine d'étude. Il s'est très bien prêté à la tâche projetée, puis réalisée. En effet, les aspirations à l'autonomie des communautés autochtones se traduisent surtout en matière de demande de contrôle de l'institution scolaire les concernant. La typologie de Wyatt (2008) a permis de mettre en évidence le peu d'importance portée à la pensée d'un mécanisme relationnel adaptée à la situation, car l'accent est surtout sur les transferts de responsabilité. Cela dit, les instruments normatifs internationaux encouragent la collaboration et pas uniquement les transferts de responsabilité même si ceux-ci sont des prérequis indispensables à toute relation égalitaire. Il serait intéressant qu'une étude approfondisse ces aspects relationnels dans la gestion souhaitée.

Notre grille, inspirée de Wyatt (2008), s'est révélée à l'usage plus adaptée que ne l'aurait été celle de Landry (2013), car elle nous a permis de réduire le nombre de catégories thématiques proposées par Landry en fonction des degrés souhaités de participation à la maîtrise et à la gestion de l'éducation dans les communautés autochtones. Nous avons ainsi répondu, en adaptant la typologie de Wyatt (2008) au champ de l'éducation, au manque d'ensembles de références scientifiques dans le domaine de la collaboration en éducation autochtone au Québec. En somme, ce mémoire permet de lancer la réflexion en vue de l'élaboration et de la mise en place de mécanismes de collaboration entre différentes cultures en éducation en s'attaquant au cas d'étude des autochtones du Québec.

7.3. Des cultures autochtones ouvertes en projet et de nouvelles interrogations

La recension des écrits du chapitre 2 fait abondamment état d'approches et de pratiques innovantes visant l'adaptation de l'école au contexte autochtone depuis les années 1990. Cela a pu aider à la meilleure définition actuelle du projet éducationnel aux autochtones. On pourrait dire ainsi que l'émergence de ces innovations pédagogiques a en quelque sorte donné une meilleure assise et légitimité aux demandes d'autonomie. En effet, ces pratiques semblent avoir servi de référence et donnent à voir ce qui serait possible si une plus grande autonomie était consentie aux communautés autochtones pour l'éducation de leurs membres.

En ce qui concerne la place des langues autochtones, Simard (1987) notait l'absence de position commune chez les autochtones quant à la politique linguistique et aux stratégies de sa mise en œuvre. Les résultats de notre analyse montrent que si la position n'est pas univoque, elle est commune en ce qu'elle laisse un certain nombre d'options possibles par son caractère à géométrie variable en fonction des communautés. Il s'agit ainsi d'un enseignement culturellement adapté, selon Demmert et Towner (2003), qui se définit par une utilisation conséquente de la langue de la communauté dans les enseignements.

Concernant les contenus d'enseignement, une grande partie des multiples propositions d'ajouts de contenus rejoignent les propositions issues des écrits scientifiques de Vincent et Arcand (1979), Huamana et Valdiviezob, (2014), Campeau (2015), Demers et Simard (2015) ou encore Battiste (2002) telles que présentées dans la partie (voir 2.1.3.1.). Toutefois, il serait intéressant d'approfondir la nature de certaines modifications des contenus d'enseignement voulus à l'aune des remarques de Friesen sur les risques de « folklorisation » de la culture (Friesen, 2005). De manière générale, les propositions issues de la recherche sont bien plus nombreuses et variées que celles présentes dans les documents du corpus.

Concernant les stratégies d'enseignement, Simard expliquait en 1987 que, en matière de pédagogie, les représentants des autochtones souhaitent une transformation radicale. Les transformations affichées dans les textes de notre corpus ne sont pas aussi radicales. S'il y a une volonté de se servir des recherches les plus récentes pour justifier des changements pédagogiques à partir des styles d'apprentissage au sens large, des apprenants, on remarque que les changements n'apparaissent pas aussi drastiques, d'après les documents en cause. Pour l'instant, la seule indication de changement majeur concerne la proposition de faire infuser les valeurs et philosophies autochtones dans l'école. Toutefois, cette proposition est floue.

Concernant l'utilisation de la communauté comme ressource éducative, Simard (1987) notait une volonté de la part des communautés de faire participer les parents et les aînés. Cette volonté est toujours présente. Ce qui est conforme à ce que l'on retrouve chez certains auteurs comme Janosz (2000), Sioui (2012), Demmert et Towner (2003), Meunier (2006) et Stiegelbauer (1990) (voir 2.1.3.1.). Mais le projet d'une mobilisation locale défiant le cloisonnement des services entre éducation, santé, travail social, entreprises, par exemple (Girard et Valet, 2015), ne paraît pas à l'ordre du jour.

Les résultats de notre analyse donnent à penser que la volonté de changement drastique et radical de paradigme éducationnel (Simard, 1987) a été troquée contre un certain pragmatisme dans les projets d'adaptations éducatives. En effet, on voit apparaître dans notre corpus peu de références aux travaux sur les enjeux culturels subversifs sous-jacents à l'éducation autochtone tels que décrits dans le chapitre 2 (voir 2.1.3.1.), soit sur l'idée d'un changement de paradigme éducationnel (Bertrand et Valois, 1982) de grande envergure. Par exemple, des idées telles que celles de Fenelon et Lebeau (2005), qui postulaient de construire une philosophie interculturelle en liant les concepts holistiques autochtones aux concepts universalistes occidentaux ne sont pas présentes. De même, on peut regretter l'absence de propositions quant à l'utilisation des nouvelles technologies. Au final, la vision globale est relativement conforme à celle de De Canck (2008) que nous citons (p.48) : « Les responsables autochtones veulent s'approprier l'école et non la supprimer. Ils veulent qu'elle soit un lieu de revalorisation et de revitalisation de leur culture, sans pour autant en extraire totalement les savoirs occidentaux », et ce, car on remarque surtout des propositions d'adaptations culturelles et de sécurisation culturelle.

On pourrait faire ici référence aux études de Berry (1997, 2000) et de Camilleri (1996), même si celles-ci ont pour objet les immigrants et que les autochtones n'en sont pas, sur les stratégies d'acculturation et les stratégies d'identitaires. Il serait intéressant de situer les aspirations en matière de projet éducationnel dans ce cadre. En effet, notre étude a permis d'ouvrir un questionnement sur les choix autochtones entre héritage et modernité. Des recherches ultérieures pourraient aller plus loin. Il serait intéressant d'analyser les aspirations éducationnelles autochtones à l'aune des catégories de stratégies identitaires proposées par Camilleri (1996) et Berry (1997), reprises dans le tableau de Amin (2012) ; voir le tableau XVII. Ceci pour être un sujet pertinent pour une prochaine étude. S'inspirer des travaux de Ogbu et Simon sur les « minorités involontaires » serait, à ce titre, aussi pertinent (Ogbu, 1992 ; Ogbu et Simon, 1998).

Tableau XVI

*Amin (2012) confronte le modèle des stratégies identitaires de Camilleri (1996)
et celui des stratégies d'acculturation de Berry (1997)*

		Processus d'acculturation : Maintien de la culture d'origine (Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles ?)	
		Processus identitaires : Valoriser le pôle ontologique de l'identité	
		OUI	NON
Processus d'acculturation : Contact et participation avec l'environnement socioculturel (Est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?) Processus identitaires : Valoriser le pôle pragmatique de l'identité	OUI	Attitude d'intégration Stratégies identitaires pour rétablir une unité de sens par la cohérence complexe : tenir compte de tous les éléments culturels en opposition. Logique rationnelle : réappropriation, dissociation, articulation organique des contraires, suspension de l'application de la valeur, valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre.	Attitude d'assimilation Stratégies identitaires pour rétablir une unité de sens par la cohérence simple : résolution de la contradiction par la suppression de l'un des ses deux termes Survalorisation de la fonction pragmatique : investissement plus ou moins exclusif dans le système d'accueil, primauté de la volonté d'adaptation (opportuniste complet).
	NON	Attitude de séparation Stratégies identitaires pour rétablir une unité de sens par la cohérence simple. Survalorisation de la fonction ontologique : investissement plus ou moins exclusif dans le système d'origine (communautariste, fondamentaliste, conservateur).	Marginalisation¹ Situation ne permettant pas d'éviter le conflit. Perte totale de cohérence : délinquance, errance, exclusion (violence, agressivité, drogue...) L'agressivité devient un mode de communication

© Amin 2012

En somme, Gélinas (2008) prévoyait que les nations autochtones seraient bientôt en position d'orienter leurs propres stratégies de développement. Il apparaît, compte tenu de l'unité apparente des aspirations présentées, qu'elles y sont tout à fait prêtes. Une comparaison avec les auteurs anciens et récents permet de dire, après discussion, que les conclusions de Simard sont toujours en partie actuelles pour ce qui est des aspirations à l'autonomie des communautés autochtones. La contribution principale de notre étude est la clarification ou l'explicitation des aspirations à l'autonomie, ainsi que leur mise à jour, et leur analyse à l'aide d'une grille présentant les modes de collaboration explicitement ou implicitement souhaités. Les aspirations éducationnelles sont elles aussi identifiées et paraissent plus basées sur des recherches scientifiques que dans le passé comme le guide Mikinak du CEPN et les références au courant de l'éducation culturellement adaptée de Demmert et Towner (2003) en sont des illustrations, elles sont ainsi moins subversives qu'à l'époque de Simard (voir 2.2.2).

LA CONCLUSION

Voilà donc, présentés dans ce mémoire, les résultats de notre recherche documentaire sur les aspirations des communautés non conventionnées des Premières Nations à la gouvernance d'un système d'éducation qui soit respectueux de leurs droits et adapté à leurs besoins.

Sur la base du double constat d'une reconnaissance internationale et nationale du droit des communautés autochtones à décider des orientations et des modalités de l'éducation de leurs membres, d'une part, et des taux de persévérance scolaire et de réussite alarmants, nous avons pris acte, pour en faire l'analyse, des aspirations de ces communautés à une gouvernance quasi autonome, mais faisant néanmoins place à des échanges et à des concertations que permettrait un mode de collaboration égalitaire durable. Ainsi, après avoir posé le contexte juridique, normatif et historique et les réalités actuelles en éducation autochtone, nous avons fait état des études scientifiques portant sur le thème de la collaboration en éducation entre les instances gouvernementales québécoises et les communautés autochtones, que ce soit sur la forme de cette collaboration (les obstacles mis en avant) ou sur leur objet, soit le projet éducationnel et les propositions mis en avant). Cela nous a conduits à nous interroger sur la relation de collaboration souhaitée par les communautés autochtones dans un objectif d'explicitation de ces aspirations. Nous nous sommes ensuite inspirés de Wyatt (2008) pour concevoir un cadre d'analyse adapté aux relations de collaboration en gouvernance entre communautés autochtones et instances gouvernementales en éducation et nous l'avons appliqué aux aspirations à l'autonomie des communautés non conventionnées recueillies par une analyse documentaire.

Au terme, il apparaît que les aspirations autochtones en matière institutionnelle sont homogènes et consacrent une volonté autonomiste où les intérêts des Premières Nations prédomineraient et où ce sont elles qui définiraient les pratiques et les institutions qu'elles souhaiteraient développer sur leur territoire par la maîtrise des quatre niveaux institutionnels en éducation, mais aussi par une relation de collaboration foncièrement égalitaire. De plus, pour ce qui est des aspirations au niveau du projet éducationnel, celles-ci paraissent claires

et explicites, tout en étant moins subversives que par le passé en ce qu'elles mettent en avant essentiellement une série de changements mineurs, mais pragmatiques. L'émergence de certaines innovations pédagogiques basées sur des recherches scientifiques, moins subversives qu'à l'époque de l'étude de Simard (1987), donne aux aspirations exprimées une plus forte légitimité. Nos résultats mettent en quelque sorte la table pour un débat sur le rapport à la culture majoritaire occidentale que les autochtones veulent entretenir.

Notre étude a le mérite de légitimer les appels à la collaboration par la mise à jour, la clarification et l'inscription des aspirations autochtones à l'autonomie dans un cadre de réflexion. Cela contribue donc à réduire les obstacles à l'amélioration de la collaboration, entre instances gouvernementales et organismes autochtones en éducation, qui avaient été relevés dans les études précédentes. Non seulement nous avons corroboré et mis à jour les conclusions des études antérieures dans ce domaine, mais nous les avons aussi complétés en ce que nous avons répondu aux suggestions (Simard, 1987) de travailler sur la production de solutions pouvant aider à l'amélioration de la collaboration entre différentes cultures en éducation : nous avons explicité les aspirations autochtones et les avons associées à un certain modèle de collaboration possible. Ainsi, selon nous, la collaboration semble possible en ce que nous avons pu observer, contrairement à 1987 parce que les aspirations semblent plus homogènes, plus pragmatiques (et explicites) et moins subversives. Ces trois éléments pourraient favoriser une meilleure réussite des négociations.

Notre recherche a ainsi permis de corroborer et parfois de compléter ou nuancer les apports de travaux antérieurs sur les situations et les enjeux des communautés autochtones non conventionnées du Québec en matière d'éducation et sur leurs aspirations. Cela résulte de l'analyse d'un corpus de documents permettant de prendre acte des aspirations collectives officiellement exprimées par les leaders des communautés, et des seules communautés non conventionnées. De plus, notre corpus documentaire était, de toute évidence limité, et le manque de documentation provenant de l'institut Tshakapesh n'a pas permis de relever les divergences de vues entre ces deux organismes. Ainsi l'homogénéité des aspirations tient probablement à l'homogénéité du corpus étudié, les dissensions étant probablement plus observables sur le terrain que dans les écrits officiels. Des entretiens avec des acteurs-clés

pourraient apporter d'autres éléments d'information, de mieux comprendre les aspirations et les revendications, de colliger pour en discuter d'autres prises de position. Il y a donc matière à de nouvelles recherches.

Les limites que nous venons d'évoquer font que les résultats de nos analyses ne sont nullement un indicateur de ce que pourraient être les contenus d'éventuels accords. Le processus de réflexivité et de négociation en vue de tels accords pourrait amener changements et contrepoids sur divers sujets. Modestement, nous estimons toutefois avoir donné un portrait juste et raisonnablement nuancé des aspirations des communautés autochtones non conventionnées à la gouvernance de leur éducation.

Deux apports nous paraissent plus importants. Il s'agit, d'une part, de l'adaptation de la typologie de Wyatt (2008) en un cadre d'analyse pour clarifier et qualifier les aspirations autochtones et les modèles de collaboration correspondants. D'autres chercheurs souhaiteront peut-être l'utiliser à leur tour pour compléter cette étude. D'autre part, l'interprétation que nous avons faite de certaines aspirations exprimées touchant l'intégration d'un héritage culturel dans un projet qui prend acte aussi de ce qu'exige aujourd'hui la vie dans les sociétés actuelles nous paraît apporter un nouvel éclairage. Même si on ne saurait considérer les autochtones comme des immigrants, leurs rapports de minoritaires minorisés à la majorité doivent être compris et assumés comme visant une intégration dans la société globale respectueuse de leur spécificité, de façon à éviter le repli, la marginalisation, voire la désintégration. Cette orientation nous a paru à l'œuvre déjà dans les communautés autochtones du Québec aujourd'hui, conventionnées ou non, et cela nous paraît de bon augure pour notre avenir commun.

RÉFÉRENCES

- Adam, M. C. et Kneeshaw, D. (2009). Formulating Aboriginal criteria and indicator frameworks. Repéré à https://era.library.ualberta.ca/files/8910jv38v/SR_2009_AdamKneeshaw_CI_English.pdf
- Adams, M., Carpenter, J., Housty, J., Neasloss, D., Paquet, P., Walkus, J., & Darimont, C. (2014). Toward increased engagement between academic and indigenous community partners in ecological research. *Ecology and Society*, 19(3).
- Aiken, L. R. (1997). *Psychological testing and assessment*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 2 (2), 112.
- Kapesh, A. A. (1976). *Je suis une maudite sauvagesse*. Montréal, Canada : Leméac.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.
- Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* (1989). Repéré à <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Repéré à http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations, Assemblée extraordinaire des chefs. (2010). *Résolution numéro 55 — Mesures à Prendre Pour Sauver les Langues des Premières Nations de l'extinction*. Repéré à <http://www.afn.ca/fr/resolutions>
- Assemblée des Premières Nations, Assemblée générale annuelle. (2010). *Résolution numéro 12 — Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. Repéré à <http://www.afn.ca/fr/resolutions>
- Assemblée des Premières Nations. (2010). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations. (2012). *Langues des Premières Nations et amélioration*

- des résultats des étudiants (First Nations Languages and Improving Student Outcomes)*. Repéré à <http://www.afn.ca/uploads/files/education/improvingstudentoutcomes.pdf>
- Assemblée des Premières Nations. (2012). *Un historique de l'éducation des Premières Nations*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/11__a_first_nations_education_timeline_kc_fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations. (2012). *Les Premières Nations : Ne plus être assujetties à la Loi sur les Indiens*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/4_-_first_nations_no_longer_under_the_indian_act_kc_fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations, Assemblée extraordinaire des chefs. (2013). *Résolution numéro 21 — Tracer la voie à suivre : les conditions pour la réussite de l'éducation des Premières Nations*. Repéré à <http://www.afn.ca/fr/resolutions>
- Assemblée des Premières Nations du Canada. (2014). *Un cadre pour le succès de l'éducation des Premières nations*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/framework-fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations. (2016). Éducation, compétence et gouvernance (Site Web). Repéré à <http://www.afn.ca/fr/secteurs-de-politique/education>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2007). *Déclaration politique de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du labrador*. Repéré à <http://www.apnql-afnql.com/fr/publications/pdf/DeclarationPolitique-DifferendsGroupesAutochtones.pdf>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du labrador. (2013). *Lettre à Bernard Valcourt de Ghislain Picard, lettre accompagnant l'analyse de l'avant-projet de loi*. Repéré à <http://www.cepn-fnec.com/PDF/CEPN/Lettre%20a%20Bernard%20Valcourt%20de%20Ghislain%20Picardfra.pdf>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2016). *Historique* (Site Web). Repéré à <http://www.apnql-afnql.com/fr/apropos/historique.php>
- Assemblée des Premières Nations et Conseil en éducation des Premières Nations. (2014). *Éducation des Premières Nations. Le gouvernement du Canada dépose un document inattendu à la cour fédérale*. Repéré à http://www.cepn-fnec.com/PDF/APNQL/projet_de_communique_controle_judiciaire%20septembre2014_fr.pdf
- Assemblée nationale du Québec. (12 Mars 2008). *Journal des débats de la commission*

permanente de l'éducation, 40, (4).

- Archambault, H. (2013). Apports des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles des Premières Nations du Canada. *Revue scientifique internationale en éducation*, 21 (2), p.79-87.
- Badman, G. (2009) *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England*. Londres, Royaume-Uni : The Stationary Office.
- Ball, J., Bernhardt, B. et Deby, J. (2006). *First Nations English dialects in young children: Forum proceedings*. University of Victoria, School of Child and Youth Care, & University of British Columbia, School of Audiology and Speech Sciences.
- Balzer, G. (2004). Nunavik : Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec par Vick-Westgate, A. , *Alberta journal of educational research*, 50(2), 209–211.
Repéré à <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/457>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Battiste, M. et Henderson, J.Y. (2000). Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge, Saskatoon, Canada : Purish.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations Education: A Literature review with recommendations*. Ottawa : National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs Canada (INAC).
- Beaudoin, J. M. (2012). Aboriginal economic development of forest resources: How can we think outside the wood box?. *The Forestry Chronicle*, 88(5), 571–577.
- Bear Nicholas, A. (2001). Canada's colonial mission : The great white bird. Aboriginal education in Canada: *A study in decolonization*, 9–34.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. New York, NY : Doubleday.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. *Knowledge and control*, 3, 245–270.
- Bergstrom, A., Cleary, L. M. et Peacock, T. D. (2003). *The Seventh Generation: Native Students Speak about Finding the Good Path*. ERIC/CRESS, PO Box 1348, Charleston, WV 25325-1348.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 191.

- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal, Canada : Éditions nouvelles ; Lyon, France : Chronique sociale.
- Berry, J. et Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3(2), 291–326.
- Berry, J. W. (2000). Acculturation et identité, dans pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Paris, L'Harmattan.
- Bibliothèque et Archives Canada, Statuts du Canada. (1988). *Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*. SC 36-37, Elizabeth II, Volume 1, Chapitre 31.
- Bornstein, M. H. (1991). *Cultural approaches to parenting*. Psychology Press.
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C. et Geoffroy, P. (2015a). *Rapport synthèse d'évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Montréal, Québec : Université Concordia.
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C., et Geoffroy, P. (2015 b). *Rapport complet d'évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Montréal, Québec : Université Concordia.
- Bouchard, D., Cardinal, É., & Picard, G. (2008). *De Kebec à Québec : cinq siècles d'échanges entre nous*. Les Intouchables.
- Bougie, E., Osborne, E., de la Sablonniere, R. et Taylor, D. M. (2011). The cultural narratives of Francophone and Anglophone Quebecers: Using a historical perspective to explore the relationships among collective relative deprivation, in group entitativity, and collective esteem. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 726–746.
- Bourque, J. et Larose, F. (2000). Évaluation du dispositif d'enseignement des mathématiques au secondaire dans une école innue, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7 (2), 247-268.
- Boyer Roy, A. (2011). L'éducation interculturelle bilingue au Mexique : Fondements et enjeux actuels. Tinkuy, *Boletín de investigación y debate*, 16, 51-64.
- Brade, C. R. M. et Duncan K. A. et Sokal, L. (2003). The Path to Education in a Canadian Aboriginal Context, *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 235–248.
- Bullock, R. C., et Hanna, K. S. (2012). Community forestry: local values, conflict and forest governance. *International Forestry Review*, 14, 4.

- Camilleri, C. (1996). Le champ et les concepts de la psychologie culturelle. Dans C. Camilleri et G. Vinsonneau (dir.), *Psychologie et culture : Concepts et Méthode*, 9- 80, Paris : Armand Colin.
- Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1 (1), 72-74. Repéré à http://nikanite.uqac.ca/revue/Perseverance_et_reussite_scolaires_2014/FLASH/index.html
- Castleden, H., Garvin, T., & Nation, H. A. A. F. (2009). “Hishuk Tsawak”(everything is one/connected): a Huu-ay-aht worldview for seeing forestry in British Columbia, Canada. *Society and Natural Resources*, 22(9), 789–804. (Wyatt et al. 2010).
- Chakrabarti, M., & Datta, S. K. (2009). Evolving an effective management information system to monitor co-management of forests. *Economic and Political Weekly*, 53–60.
- Clark, M. (2015, 26 novembre). *South Auckland kura Māori impresses global education leaders*. Repéré à <http://www.maoritelevision.com/news/regional/south-auckland-kura-maori-impresses-global-education-leaders>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. *London, England: Learning et Skills Research Centre*. Repéré à <https://nwresearch.wikispaces.com/file/view/Coffield%20learning%20styles.pdf/246502619/Coffield%20learning%20styles.pdf>
- Cole, M., Hakkarainen, P. et Bredikyte, M. (2010). Culture et apprentissage chez les jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, *CEDJE /RSC-DJE*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/culture/selon-experts/culture-et-apprentissage-chez-les-jeunes-enfants>
- Colomb, E. (2012). *Premières nations : essai d’une approche holistique en éducation supérieure*. Presse Universitaire du Québec.
- Commission scolaire Kativik. (2015). À propos de la commission scolaire Kativik (Site Web). Repéré à <http://www.kativik.qc.ca/fr/a-propos-de-la-csk>
- Commission royale. (2012). *Points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637>
- Commission de Vérité et Réconciliation du Canada. (2015). *Appel à l’action* (pdf). Repéré

- à
http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf.
- Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies (1976). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation*. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10. <http://www.refworld.org/docid/3b00f26c4.html>
- Comité des droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies. (2001). *Observation générale no. 1*. U.N. Doc. CRC/GC/2001/1. Repéré à <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/54/PDF/G0141254.pdf?OpenElement>
- Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'Organisation des Nations Unies. (1999). *Observation générale no. 13*. U.N. Doc. E/C.12/1999/10. Repéré à <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/17/PDF/G9946217.pdf?OpenElement>
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>
- Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU. (1999). *Observation générale no. 13*. U.N. Doc. E/C.12/1999/10.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2006). *Bilan de la recherche en santé des Premières Nations et des Inuits du Québec de 1986 à 2006*. Wendake, Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa : Canada.
- Conseil de l'Europe. (1952). *Convention européenne des droits de l'homme*. Repéré à http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002). *Trente ans de luttes et de réalisations (1972-2002) — Constats des Premières Nations concernant la prise en charge*. Repéré à <http://www.avenir-future.com/pdf/Rapport%2030%20ans%20de%20lutte%20et%20de%20réalisations%20sept%2002%20fr.pdf>
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2002). *La destinée de l'éducation pour les*

- enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention*. Repéré [http : //www.cepn-fnec.com/PDF/etudes_documents/RAPPORT_DOSSIERS_PRIORITAIRES.pdf](http://www.cepn-fnec.com/PDF/etudes_documents/RAPPORT_DOSSIERS_PRIORITAIRES.pdf)
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009). *Examen de la littérature sur les pratiques courantes de la participation parentale et communautaire des Premières Nations*. Repéré à <http://www.cepn-fnec.com/documents.aspx>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2010). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie : Une perspective des Premières Nations*. Repéré à <http://www.cepn-fnec.com/documents.aspx>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2014). *Analyse du projet de loi C-33*. Repéré à http://www.cepn-fnec.com/pdf/cepn/analyse_projet_loic_33_avril_2014_fr.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2014). *Guide de sensibilisation Mikinak*. Repéré à http://www.mikinak.ca/PDF/Mikinak_Guide.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2014). *Histoires de réussites, programmes des partenariats en éducation*. Repéré à [http : //www.cepn-fnec.com/PDF/CEPN/PPE-Bruno-FR_web.pdf](http://www.cepn-fnec.com/PDF/CEPN/PPE-Bruno-FR_web.pdf)
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2016). *Mission* (Site Web). Repéré <http://www.cepn-fnec.com/index.aspx#Mission>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2016). *Mission* (Site Web). Repéré à <http://www.cepn-fnec.com/index.aspx#Mission>
- Conseil des ministres en éducation du Canada. (2009). *Au sujet du CMEC* (Site Web). Repéré à <http://www.cmec.ca/41/Au-sujet-du-CMEC/index.html>
- Conseil des ministres en éducation du Canada. (2009). *Sommet du CMEC sur l'éducation des autochtones. Renforcer la réussite des autochtones. Rapport sommaire*. Repéré à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/221/rapport_sommet_autochtones.pdf
- Cummins, J., (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?, *Sprogforum*, 19.
- Cunningham, J. (2011). L'Institut Tshakapesh et sa mission éducative. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* (Cahier

- DIALOG no. 2011-02, p. 32–37). Montréal : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Daveluy, M. (2009). Inuit Éducation in Alberta and Nunavik (Canada). *Études/Inuit/Studies*, 33 (1-2), 173-190.
- Delâge, D. (1991). Les Amérindiens dans l’imaginaire des Québécois.
- Demers, P. et Simard, G. (2015). Présentation de quelques techniques propres à l’enseignement traditionnel autochtone et exemples concrets d’application de celles-ci dans l’enseignement du français écrit à une clientèle autochtone adulte selon une perspective de langue seconde. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1 (1), 75-78. Repéré à http://nikanite.uqac.ca/revue/Perseverance_et_reussite_scolaires_2014/FLASH/index.html
- Demmert Jr, W. G. et Towner, J. C. (2003). *A Review of the Research Literature on the Influences of Culturally Based Education on the Academic Performance of Native American Students*. Final Paper.
- De Canck, A. (2008). Critique de l’ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. Cahier du centre interuniversitaire d’études et de recherches autochtones, *Défis de l’éducation chez les Premières Nations et les Inuits*, 1, 39-52.
- Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d’étudiants autochtones de l’Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones.
- Dutrisac R. et Champagne S. R. (2016, 13 mai). Les libéraux reportent le nouveau cours d’histoire. Le ministre Proulx a modifié le contenu pour satisfaire entre autres la communauté anglophone. *Le Devoir*.
- Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec*. Presse Universitaire du Québec.
- D’Orsi, A. (2013). Conservation et innovation : les articulations contemporaines de la tradition innue. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43 (1), 69-85.
- Fenelon, J. V. et LeBeau, D. (2006). Four Directions for Indian Education: Curriculum Models for Lakota/Dakota Teaching and Learning. *Indigenous and minority education*, 21–68.
- Fontaine S. (2012). *First Nations Languages and Improving Student Outcomes* (soumis à l’Assemblée des Premières Nations). Repéré à <http://www.afn.ca/uploads/files/education/improvingstudentoutcomes.pdf>

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir*, Paris, France : Gallimard.
- Foucault, M. (2014). *L'archéologie du savoir*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Fonds de Recherche du Québec — Société et Culture. (2016). *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires — Action concertée* (Site Web). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/bourses-et-subventions/concours-anterieurs/bourse/programme-de-recherche-sur-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires--action-concertee-bkfvxg4o1447346597741>
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa : Fraternité des Indiens du Canada.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero.
- Friesen, J. W. et Friesen, V. L. (2005). *First Nations in the Twenty-first Century: Contemporary Educational Frontiers*, Calgary : Detselig.
- Friesen, J. et Krauth, B. (2012). Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits. Repéré à www.cmec.ca
- Fryberg, S. A., Covarrubias, R. et Burack, J. A. (2013). Cultural models of education and academic performance for Native American and European American students. *School Psychology International*, 34(4), 439–452.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York : Basic Book Inc.
- Gauthier, R. (2005). *Rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La Pédagogie Théories Et Pratiques de l'Antiquité À Nos Jours*.
- Gélinas, C. (2008). Les autochtones et le partenariat économique au Québec, 1867-1960. *Recherches amérindiennes au Québec*, 38 (1), 2008, 29-39. doi : 10.7202/039741ar
- Germain, A. (2011). La relation entre Autochtones et gouvernements provinciaux vue à la lumière du développement nordique au Québec et en Ontario. *Recherches amérindiennes au Québec*, 41 (1), 91-95. doi : 10.7202/1012711ar
- Girard, J. et Valet, M. (2015). La réussite éducative : Les solutions au-delà de l'école. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers*

- Peuples*, 1 (1), 26-28. Repéré à http://nikanite.uqac.ca/revue/Perseverance_et_reussite_scolaires_2014/FLASH/index.html
- Godenzzi, J. (2007). Vers une éducation interculturelle : Apports des épistémologies autochtones et des sciences sociales. Tinkuy, *Boletín de investigación y debate*, 5.
- Goulet, J.G.A. et Harvey-Trigoso, K. (2005). « L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire : Clivage et continuité dans les valeurs entre générations de D. Tha », *Recherches Amérindiennes au Québec*, 35 (3), 71-84.
- Gouvernement du Canada. (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*, Loi constitutionnelle de 1982, Annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R-U), c. 11. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Gouvernement du Canada. (1876). *Loi sur les Indiens*. Loi constitutionnelle de 1982, Annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R-U), c. 11. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Gouvernement du Canada. (1985). *Loi sur les langues officielles*, L.R.C., 1985, ch. 31 (4e suppl.). Ottawa. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/o-3.01/>
- Gouvernement du Canada. (1998). *Loi sur l'éducation des Mi'kmaq*, L.C. 1998, ch. 24. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/M-7.6/index.html>
- Gouvernement du Canada. (2013). *Loi sur l'accord définitif concernant la Première Nation de Yale*, L.C., ch. 25.
- Gouvernement du Canada. (2012). *Exemples de réussite du PRESPN*. Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/ap_ss_edu_fnssp_1340045185991_fra.pdf
- Gouvernement du Canada. (2016). *Initiative des langues autochtones* (Site Web). Repéré à <http://canada.pch.gc.ca/fra/1456437684169>
- Gouvernement du Canada. (2017). *Identité autochtone de la personne* (Site Web). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/autochtone2>
- Gouvernement du Manitoba. (2008). *Bridging two worlds: aboriginal education and employment action plan 2008–2011*. Repéré à http://www.edu.gov.mb.ca/abedu/action_plan/abed_action_plan_0811.pdf
- Gouvernement du Québec. (1975). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*,

- Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre. C-12. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Gouvernement du Québec. (1977a). *Charte de la langue française de 1977*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- Gouvernement du Québec. (1977 b). *Règlement sur la langue d'enseignement des enfants qui résident ou ont résidé dans une réserve indienne*. (L.R.Q., c. C-11, a. 97). Repéré à [http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-11, % 20r.%208/](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-11,%20r.%208/)
- Gouvernement du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre I-14. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-14>
- Gouvernement du Québec. (2003). *Loi sur l'enseignement privé*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre E-9.1. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9_1/E9_1.html
- Gouvernement du Québec. (2003). *Loi sur l'instruction publique*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre I-13.3. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Gouvernement du Québec. (2015). *Guide d'initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/autochtones_dev_nordique/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf
- Gouvernement du Québec. (2016). Rapport — Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire (Site Web). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/16-00298_rapport_diplo_sec_2016.pdf
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la Société*, 77 (1), 101-109.
- Hamers, J. F. et Blanc, M., H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, 1(2), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harris, T. L., et Hodges, R. E. (1981). A dictionary of reading and related terms. *International Journal of Rehabilitation Research*, 4(4), 602.
- Harwood, V., O'Shea, S., Clapham, K., Wright, J. et Kervin, L. (2013). *Final Report Evaluation of the AIME Outreach Program*. School of Education and

Interdisciplinary Educational Research Institute, University of Wollongong.
Repéré à <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1223&context=ahsri>

- Hickling- Hudson, A. et Ahlquist, R. (2003). Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies. *Comparative Éducation Review*, 47 (1), 64–89.
- Hoekema, A. (1995). Do joint decision-making boards enhance chances for a new partnership between the state and indigenous peoples?. *Indigenous Affairs* (1), 4–10.
- Horsthemke, K. (2004). ‘Indigenous knowledge’ – conceptions and misconceptions. *Journal of Education, School of Education, Training and Development*, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa, 32, 31-48.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle — Une histoire de la pédagogie*, Paris : Fabert.
- Huamana, E. S. et Valdiviezob, L. A. (2014). Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: beyond the formal/non-formal dichotomy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 65–87.
- Illich, I. (1971) *Une société sans école*. Paris, France : Le Seuil.
- Institut Tshakapesh. (2016). *Institut Tshakapesh* (Site Web). Repéré à https://www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh_14/
- Joncas, J. A. et Lavoie, C. (2015). Pour une meilleure compréhension de l’expérience scolaire atypique des persévérants universitaires des Premières Nations à l’UCQAC. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1 (1), 17-19. Repéré à http://nikanite.uqac.ca/revue/Perseverance_et_reussite_scolaires_2014/FLASH/index.html
- Karlebach, D. G. (1986). *A cognitive framework for deriving and interpreting learning style differences among a group of intermediate grade native and non native pupils* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Kawagley, A. O. (1995, octobre). Incorporation of the World Views of Indigenous Cultures : A Dilemma In the Practice and Teaching of Western Science. Communication présentée à l’International History, Philosophy, and Science Teaching Conference “, Minneapolis, Minnesota.

- Kawagley, A. O. et Barnhardt, R. (1998). Education Indigenous to Place: Western Science Meets Native Reality. *Alaska Native Knowledge Network*. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED426823>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, 9, 13-32.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview. Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1, 1-17.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. National Association of Secondary School Principals, 1904 Association Dr., Reston, VA 22091.
- Kitchen, J., Cherubini, L., Trudeau, L., Hodson et J. M. (2009). Aboriginal Education as Cultural Brokerage: New Aboriginal Teachers Reflect on Language and Culture in the Classroom. *McGill Journal of Éducation/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44 (3), 355-375.
- Kotaska, J. G. (2013). *Reconciliation 'at the end of the day': decolonizing territorial governance in British Columbia after Delgamuukw* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Krywaniuk, L. W. (1974). *Patterns of cognitive abilities of high and low achieving school children* (Doctoral dissertation, University of Alberta).
- Labrana, R. (2011). Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* (Cahier DIALOG no. 2011-02, p. 25–31). Montréal : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- LaFrance, B. T. (2000). Culturally Negotiated Education in First Nations Communities: Empowering Ourselves for Future Generations, dans M.N. Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Éducation. Fulfilling the Promise*, Vancouver : UBC Press, 101–113.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial. *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'Université et le milieu scolaire*, 31-62.
- Laird, J. (2011). *Commission scolaire crie. Initiative d'amélioration scolaire continue*.

Bureau du directeur général adjoint. Repéré à
<https://www.cscree.qc.ca/en/documents/school-improvement/initiative-d-amelioration-scolaire/376-rapport-initiative-damelioration-scolaire/file>

- Lambe, J. (2003). Indigenous Education, Mainstream Education and Native Studies : Some considerations when when incorporating indigenous pedagogies into Native Studies. *The American Indian Quarterly*, 27, 308–324. doi: 10.1353/aiq.2004.0046
- Lambert, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. Dans Hornby, P.A. (Ed.), *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*. New York : Academic Press, 15-27.
- Larose, F. (1984). Du passif à l'actif : l'Amérindien et l'école au Québec in *Langues et réalités sociales. Recherches amérindiennes au Québec*, 14 (4), 66-71.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 151-180.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal, Canada : Guérin.
- Léonard, J. L. (2012). Les communautés invisibles : praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes au Mexique. *Dialogues et Culture*, 71-86. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137360>
- Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Lévesque, C. (2011). Quand l'éducation des autochtones fait la une de la presse québécoise. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*. Montréal : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS), 2, 19-24.
- Lindenmayer, D. B., Wood, J. T., Cunningham, R. B., Crane, M., Macgregor, C., Michael, D., & Montague-Drake, R. (2009). Experimental evidence of the effects of a changed matrix on conserving biodiversity within patches of native forest in an industrial plantation landscape. *Landscape ecology*, 24(8), 1091–1103.
- Lipka, J. et Webster, J. P. (2004). « Why can't we just do math? Exploring the tensions within the in-between space of a culturally responsive curriculum », *Studies in Educational Ethnography*, 10, 103–122.
- Longboat, K. D. (2012). *Soul of sovereignty : The Impact of Culturally Responsive*

- Education on the Academic Achievement of First Nations Students*. Repéré à <http://www.afn.ca/uploads/files/education/soul-of-sovereignty.pdf>
- Mabee, H. S., & Hoberg, G. (2006). Equal partners? Assessing comanagement of forest resources in Clayoquot Sound. *Society and Natural Resources*, 19(10), 875-888.
- MacKinnon, L., Apentiik, C., & Robinson, M. P. (2001). Revisiting traditional land use and occupancy studies: relevance and implications for resource management in Alberta. *The Forestry Chronicle*, 77(3), 479–489.
- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. et Connelly J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Marquis, M. (2015, 8 décembre). Les chefs des Premières Nations applaudissent Trudeau à tout rompre. *Le Devoir*.
- Martell, C. (2015, 25 novembre). Culture and language in the classroom explored at Language Keepers Conference. *Saskatoon StarPhoenix*. Repéré à <http://thestarphoenix.com/news/local-news/culture-and-language-in-the-classroom-explored-at-language-keepers-conference>
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., avec la collaboration de Adumati-Trache, M. et Ait-Aid, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36 (1) 177-196.
- Meunier, O. (2006). *L'ouverture de l'école aux savoirs diffus : les expériences du Sud peuvent-elles aider le Nord à résoudre ses apories ?*, Communication présenté au colloque de l'INRP, Repenser la justice dans les domaines de l'éducation et de la formation,. Repéré à http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_olivier_meunier/view.
- Meunier, O. (2007) *Approches interculturelles en éducation : Études comparatives internationale*. Lyon, France : Institut de recherche pédagogique.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2012). *Communiqués de presse. Entente de partenariat pour favoriser la réussite des élèves de communautés membres du Conseil en Éducation des Premières Nations du Québec*. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1336135504551/1336135553650>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2012). *Communiqués de presse – Les ministres Yves Bolduc et Geoffrey Kelley en mission éducative dans le*

- Nord québécois*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/les-ministres-yves-bolduc-et-geoffrey-kelley-en-mission-educative-dans-le-nord-quebecois/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2013). *Communiqués de presse Mikinak : Un guide de sensibilisation aux Premières nations distribué dans les écoles québécoises*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/mikinak-un-guide-de-sensibilisation-aux-premieres-nations-distribue-dans-les-ecoles-quebecois/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2013). *Communiqués de presse. Réussite des élèves autochtones : la ministre Malavoy mise sur l'innovation et l'adaptation des services aux besoins des élèves*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/reussite-des-eleves-autochtones-la-ministre-malavoy-mise-sur-linnovation-et-ladaptation/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Bulletin statistique de l'éducation (30). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Bulletin statistique de l'éducation (3). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010*. Bulletin statistique de l'éducation (42), Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009-2013). Plan stratégique, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PlanStrategique2009-2013.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2016a). *Mesure 30108*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/autochtones_dev_nordique/brochAutochtone_f-1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2016 b). *Mesure 30109*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/communautes-autochtones/soutien-aux-eleves-autochtones-dans-le-reseau/>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2014). *Archivée — Projet de loi C-*

- 33 : *La loi sur le contrôle par les premières nations de leurs système d'éducation* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1358798070439/1358798420982>
- Ministère des Affaires autochtones et Développement du nord Canada (2015). Registre des Indiens. Repéré à <https://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016a). *Accord définitif de la Première Nation de Yale* (Site Web). Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1336657835560/1336658472497>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 b). *Programme des centres éducatifs et culturels des Premières Nations et des Inuit* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033700/1100100033701>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 c). *Programme des partenariats en éducation* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033760/1100100033761>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016d). *Partenariats et ententes avec les Premières Nations dans le domaine de l'éducation* (Site Web). Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1308840098023/1308840148639>
- Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016e). *Nouveaux sentiers pour l'éducation* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1314212864451/1314212959509>
- Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016f). *Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033703/1100100033704>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 g). *Éducation de la maternelle à la 12e année* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033676/1100100033677>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 h). *Programme d'enseignement primaire et secondaire* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1450708959037/1450709026045>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016i). *Convention de la Baie James et du Nord québécois et La Convention du Nord-Est québécois — Rapport annuel 1998-1999 — Rapport annuel 1999-2000* (Site Web). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100030848/1100100030850>
- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 j). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (Site Web). Repéré à

- Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. (2016 k). [Taux et âge médian de diplomation dans les écoles de bandes non conventionnées au Québec]. Données de recherche inédites.
- Montgomery, D., Miville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B., et Baysden, M. F. (2000). American Indian college students: an exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(4), 387.
- More, A. J. (1987). Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers. *Journal of American Indian Education*, 27(1), 17–29.
- Natcher, D. C. et Davis, S. (2007). Rethinking devolution: Challenges for Aboriginal resource management in the Yukon Territory. *Society & Natural Resources*, 20(3), 271–279.
- Natcher, D. C., Davis, S. et Hickey, C. G. (2005). Co-management: managing relationships, not resources. *Human Organization*, 64(3), 240–250.
- Normand, A. (2014). Proposition pour l'induction en analyse du discours, *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1 (1), 2014, 11-37.
- Ouellette, R-F. (2011) *Evaluating Aboriginal Curricula using a Cree-Métis Perspective with a regard towards Indigenous knowledge* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational researcher*, 21(8), 5–14.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1990). *World Declaration on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006). *Savoirs traditionnels*. Paris : Bureau public d'information.
- Paul, L. (1983). La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites in Éducation et autogestion. *Recherches Amérindiennes au Québec. Bulletin d'Information Montréal*, 13 (1), 5-11.

- Pelletier, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Éditions AFIDES.
- Pewewardy, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska Native students: A review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education*, 41(3), 22–56.
- Portelance, L., Pharand, J. et Borges, C. (2011). *Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. La collaboration dans le milieu de l'éducation*, 215-224.
- Puvirnituk et Ivujivik. (1995). *The whole school project of Ivujinik and puvirnituk – assessment and perspective*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Réseau de recherche en santé des populations du Québec (2008). Indices de pauvreté chez les Premières Nations. Repéré à <https://www.cssspnql.com/docs/publications-cssspnql/fiche-d%27information---indices-de-pauvreté-chez-les-premières-nations.pdf?sfvrsn=0>
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative. *Cahiers sur l'éducation*, no 328. Repéré à www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf.
- Rocher, G. (1969). *Sociologie générale*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH, 3, 380.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH.
- Rocher, F. (2006). « La dynamique Québec-Canada ou le refus de l'idéal fédéral », dans A-G Gagnon (dir.), *Le fédéralisme canadien contemporain. Fondements, traditions, institutions* : Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 93-146.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- Roy, N. (2007). *Le profil d'apprentissage de l'élève innu serait-il le même que celui des élèves d'origines ethniques différentes ?* Sept-îles : Institut culturel et éducatif montagnais.
- Saladin d'Anglure, B. (1988). « Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss ? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle », dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, 436-464.
- Salée, D. et Lévesque, C. (2010). Representations of First Nations and Métis / Les représentations des Premières Nations et des Métis. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, (41), 99-135.

- Savard, R. (1981). *Le sol américain : propriété privée ou terre-mère : l'en-deçà et l'au-delà des conflits territoriaux entre autochtones et blancs au Canada*. Montréal, Canada : L'Hexagone.
- Sarrasin, R. (1998). L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique (online/en ligne). *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1 (1-2), 107-125.
- Sbarrato, N. (2005). L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain. *Revue internationale d'études québécoises*, 8 (2), 261-278. doi : 10.7202/1000917ar
- Scollon, R. et Scollon, S. B. (1983). 6 Face in interethnic communication. *Language and communication*, 156.
- Secrétariat aux Affaires autochtones. (1989). *Maintien et développement des langues autochtones du Québec*. Repéré à http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000507524&highlight=MotherSeq:%22200528%22&posInPage=2&bookmark=22793092-c889-41d7-b45c-37ed1a9ca2f8&queryid=a2d61739-6696-4e92-93a7-14ceb9616066
- Secrétariat aux Affaires autochtones (1998). *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada (1984). *Convention du Nord-Est québécois*. Repéré à http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071125044604/www.ainc-inac.gc.ca/pr/agr/que/neqa_f.pdf
- Sénat du Canada. (2009). *Projet de loi S-237 — Loi visant la promotion des langues autochtones du Canada ainsi que la reconnaissance et le respect des droits linguistiques autochtones*. Deuxième session, quarantième législature, 57-58 Elizabeth II, 2009. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?Mode=1&DocId=5076599&File=14&Language=F>
- Sénat du Canada. (2015). *Projet de loi S-212 — Loi visant la promotion des langues*

- autochtones du Canada ainsi que la reconnaissance et le respect des droits linguistiques autochtones*. Première session, quarante-deuxième législature, 64 Elizabeth II, 2015. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?Language=F&Mode=1&DocId=8064057>
- Seymour, M. (2008). De la tolérance à la reconnaissance. *Montréal, Boréal*.
- Stevenson, M. G. (2005). Traditional knowledge and sustainable forest management.
- Simard, J.-J. (1983). La culture ébréchée au poste de commande, *Recherches amérindiennes au Québec*, 13 (2), 131-138.
- Simard, D. (1987). Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement (Doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).
- Simeone, T. (2014). *Résumé législatif du projet de loi C-33*. Bibliothèque du parlement, Service d'information et de recherche parlementaires. Repéré à http://www.bdp.parl.gc.ca/About/Parliament/LegislativeSummaries/bills_ls.asp?Language=F&ls=C33&Mode=1&Parl=41&Ses=2&source=library_prb
- Sioui, B. (2012). Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative. *Revue internationale sur l'autochtonie*, 4, 1-13.
- Smith, L. H. et Renzulli, J. S. (1984). *Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers*. *Theory into practice*, 23(1), 44-50.
- Smith, M. (2001). Relevant Curricula and School Knowledge: New Horizons, dans K.P. Binda et S. Calliou (dir.), *Aboriginal Education in Canada. A Study in Decolonization*, Mississauga : Canadian Educators' Press, 77-88.
- Spindler G. D., et Spindler, L.S. (2000). *Fifty years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stairs, A. (1994). Indigenous ways to go to school: Exploring many visions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(1), 63-76. doi: 10.1080/01434632.1994.9994557
- Stearns, R. D. (1986). Using Ethnography to Link School and Community in Rural Yucatan, *Anthropology & Education Quarterly*, 17(1), 6- 24.
- Stiegelbauer, S. M. (1996). What is an Elder? What do Elders do?: First Nation Elders as teachers in culture-based urban organizations. *The Canadian Journal of Native Studies*, 14, 37-66.

- Talha, L., Andezian, S., Baduel, P. R., Beauge, G., Bouguessa, K., Charef, M., et Henry-Lorcerie, F. (1983). Maghrébins en France, émigrés ou immigrés ? s.l., *Ed. du C.N.R.S.*, 267-298.
- Targé, A-P. (2005). *Transmission des savoirs oraux dans les écoles inuit. Étude du cas de la communauté d'Arviat (Nunavut)*. (Mémoire de maîtrise) Université Laval : département d'anthropologie.
- Thomas, W. P. et Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*.
- Trosper, R., Nelson, H., Hoberg, G., Smith, P., & Nikolakis, W. (2008). Institutional determinants of profitable commercial forestry enterprises among First Nations in Canada. *Canadian Journal of Forest Research*, 38(2), 226–238.
- Usborne, E., Caouette, J., Qumaluk, Q., et Taylor, D. M. (2009). Bilingual education in an Aboriginal context: Examining the transfer of language skills from Inuktitut to English or French. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 667–684.
- Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur, 434.
- Vasquez, K. (2009). Learning styles as self-fulfilling prophecies. *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum*, 53–64.
- Vaudrin-Charrette, J. (2015). Les TIC au service de la valorisation de la pédagogie autochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1 (1), 63-67. Repéré à http://nikanite.uqac.ca/revue/Perseverance_et_reussite_scolaires_2014/FLASH/index.html
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Ville LaSalle, Canada : Hurtubise HMH.
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik : Inuit-controlled education in arctic Quebec*, 1. University of Calgary Press.
- Watt-Cloutier, S. (2000). « Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities », dans M. B. Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Éducation. Fulfilling the Promise*, Vancouver : UBC Press, 114–128.

- Weitz, J. M. (1971). *Cultural change and field dependence in two native Canadian linguistic families* (Doctoral dissertation, University of Ottawa [Canada]).
- Wellstead, A., & Stedman, R. C. (2008). Intersection and integration of First Nations in the Canadian forestry sector. *J. Aborig. Econ. Dev*, 6 (1), 30–43.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Oltman, P. K., Goodenough, D. R., Friedman, F., Owen, D. R., et Raskin, E. (1977). Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 69(3), 197.
- Wlodkowski, R. J. et Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity & motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Wright, S. C., Taylor, D. M. et Macarthur, J. (2000). Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language: Heritage-versus second-language education. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 63.
- Wyatt, S. (2008). First Nations, Forest Lands and ‘Aboriginal Forestry’ in Canada: From Exclusion to Comanagement and Beyond. *Canadian Journal of Forest Research* 38.2, 171–180.
- Wyatt, S., Merrill, S., & Natcher, D. (2011). Ecosystem management and forestry planning in Labrador: how does Aboriginal involvement affect management plans?. *Canadian journal of forest research*, 41(11), 2247–2258.
- Zurba, M. (2014). Building common ground: learning and reconciliation for the shared governance of forest land in northwestern Ontario.
- Zurba, M., Diduck, A. P., & Sinclair, A. J. (2016). First Nations and industry collaboration for forest governance in northwestern Ontario, Canada. *Forest Policy and Economics*, 69, 1–10.